Słabi umysłowo i ich kształcenie.[1]

Określenie dziecka niedorozwiniętego grzeszy dotychczas zbytkiem subjektywizmu. Każdy z pedagogów-specjalistów podciąga pod tę kategorję bardzo różne typy, odstępujące od normalnych. Wszyscy jednak zgadzają się, że niedorozwiniętemi są te dzieci, które skutkiem słabych zdolności umysłowych, lub innej anomalji wrodzonej czy nabytej, nie mogą być ani wychowywane, ani kształcone według norm zwykłej pedagogji. Zastępy niedorozwiniętych tworzą liczne osobniki, zdradzające zboczenia w sprawności mózgowia i dróg czuciowo-ruchowych. Jednostki te nie mogą podlegać ogólnym regułom wychowawczym. Do przeświadczenia powyższego doszli pedagodzy zagraniczni, którzy wezwawszy do pomocy lekarzy neuro- i psychopatologów jęli się usilnej pracy dla owych biednych, upośledzonych, cierpiących za nieswoje winy. Absolutny brak postępów wyprowadzał z równowagi nauczyciela. Biedny uczeń musiał odcierpieć podwójną ilość strofowań, napomnień, kar za niewypełnienie zadań, znacznie przekraczających jego możność. Aż oto liczne, sumienne obserwacje zespołu lekarzy z peda-

[1]) Rzecz, czytana na posiedzeniu Sekcji pedagogicznej Polskiego Związku Nauczycielskiego d. 7-go stycznia 1908 r.

gogami zdjęły całkowitą winę z tych nieszczęśliwców. Zrozumiano, że to matka-natura tak ich po macoszemu potraktowała; zrozumiano, że należy do nich stosować metody, ułatwiające przyswajanie sobie nawet elementarnych, zasadniczych wiadomości, koniecznych do jakiegokolwiek bytowania. I rozpoczął się tedy ruch w tym kierunku i popłynął szerokim korytem; dziś już niema nietylko w Europie Zachodniej lecz i w Ameryce, w Australji kraju, gdzieby nie było instytucji, uwzględniających potrzeby, wymagania dzieci niedorozwiniętych. Szkoły te przedstawiają dwa typy. Pierwszy—tak zwane Hilfsschule (szkoły pomocnicze). Są to właściwie zwykłe szkoły elementarne dla niedorozwiniętych z odpowiednią ich naturze metodyką i odpowiednim personelem nauczycielskim. Tutaj większość uczniów, szczególniej w wyższych oddziałach, napozór nie robi wrażenia niedorozwiniętych, dopiero wprawny pedagog rozpozna ich po cechach charakterystycznych. Dzieci te są względnie dosyć samodzielne, zaradne, przychodzą same do szkoły, orjentują się na ulicy. Drugi typ—dla istot bardziej upośledzonych, mniej zaradnych posiadają Niemcy liczne zakłady zamknięte, internaty, utrzymywane bądź kosztem państwa, bądź gmin, towarzystw humanitarnych, misji religijnych i t. d. Są też i zakłady prywatne dla sfer zamożniejszych i cudzoziemców np. Schrötera w Dreznie, Trüpera w Jenie, ten ostatni ma 70-oro wychowańców w wieku od lat 8-u do 17-tu. Zakres nauk znacznie rozszerzony, prowadzi się nauka nawet języków obcych, z historji i gieografji ojczystej (Heimatkunde) dochodzą w przybliżeniu do kursu trzeciej, czwartej klasy szkoły normalnej.

Ostatnia konferencja związku szkół pomocniczych z dnia 5-go kwietnia 1907 r. w Charlottenburgu, pod Berlinem podaje imponującą liczbę 900 szkół pomo-

cniczych dla całego państwa z liczbą uczniów, dochodzącą do 20.000. Można sobie łatwo wyobrazić, iż takie zróżnicowanie bardzo a bardzo korzystne daje rezultaty zarówno dla dzieci normalnych, jak i nienormalnych. Szkoła normalna idzie swoim biegiem, nic jej postępów nie hamuje; dziecko upośledzone, tępe, otrzymując tylko to, co przyjąć może, pod kierunkiem nauczyciela, znającego jego psychikę i liczącego się z nią, postępuje naprzód, ćwiczy i uczy się, zbliża się powoli do celu.

Ameryka posiada wyłącznie zakłady zamknięte dla swych niedorozwiniętych, co wypływa z odrębnych warunków życia amerykańskiego. Amerykanin radby szkoły dla normalnych zastąpić internatami. Liczba zakładów amerykańskich jest znaczną bardzo; gdy w roku 1885 Stany Zjednoczone liczyły zaledwie 11 państwowych i 3 prywatne zakłady, już w roku 1906 liczba ich dochodzi do 72 dla 22 tysięcy pensjonarzy, mają one amerykańskie rozmiary i kosztują amerykańskie sumy. Jeden z nich założony w 1906 roku w Missouri kosztował $4^1/_4$ miljona marek. Kierownictwo zakładów amerykańskich spoczywa po największej części w rękach lekarzy. Z pomiędzy 28 dyrektorów jest 22 lekarzy, pomiędzy nimi jedna kobieta—lekarz. Kierownikami zakładów prywatnych są: w 35 zakładach—18 kobiet, 8 lekarzy, 6 pedagogów i 3 pastorów.

Anglja posiada szeroko rozgałęzione szkoły pomocnicze dla feeble minded children [1]), gdzie otrzymują wykształcenie podług udoskonalonych metod specjalnych. Dla bardziej upośledzonych istnieją zakłady zamknięte, z których każdy może być wzorem do naśladowania.

---

[1]) Dzieci słabego umysłu.

Ciekawe bardzo instytucje ma Anglja dla dzieci okazujących popędy antyspołeczne. Wychodząc z założenia, że każde dziecko koniecznie przez szkołę przejść powinno, stworzyła cztery typy szkół z coraz surowszą dyscypliną. W każdym z tych instytutów prowadzi się nauczanie ogólne i nauka rzemiosła.

Młodzież, wyłamująca się z pod dyscypliny nawet po przejściu szkoły czwartego typu, najsurowszej, umieszczaną zostaje w zakładach poprawczych.

Tegoroczne sprawozdanie szwajcarskiego związku opieki nad nienormalnymi zaznacza ogromny przyrost szkół pomocniczych i zakładów tego rodzaju, liczba tych ostatnich dochodzi do 29, liczących 1172 wychowańców, a szkół pomocniczych 67 dla 1415 uczniów. W kantonach St Gallen i Appenzell uczęszcza do szkół pomocniczych 620 uczniów. Z państwowych zakładów najznaczniejszy jest Hoheroin w Lucernie.

„Szkoła pomocnicza jest koniecznym członkiem organizmu szkoły, zbudowanej na podłożu psychologicznym," mówi jeden z pedagogów niemieckich, a więc szkołą wychowawczą, obejmującą całokształt życia swego wychowańca, mającą na celu wychowanie młodzieży niedorozwiniętej na pożytecznych członków społeczeństwa. Zadanie najeżone trudnościami, bo mamy przed sobą bądźcobądź materjał trudny, niepodatny. Przeważnie przedstawiają dzieci niedorozwinięte dwa bardzo różne typy: jeden—dzieci bierne, apatyczne, bez najmniejszej inicjatywy, dające sobą łatwo kierować, dla pedagoga materjał podatny i wdzięczny. Natomiast dzieci drugiego typu wiecznie ruchliwe, gadatliwe, wiecznie zadające pytania, na które nie czekają odpowiedzi, roztargnione, nieuważne, nie mogące skupić się ani na chwilę, przedstawiają zadanie znacznie trudniejsze. Niezmiernie bowiem trudno wpłynąć na jakie takie uspokojenie i chwilową choćby uwagę..

W tym miejscu pozwolę sobie na małe omówienie. Otóż medycyna dzieli dzieci nienormalne, począwszy od dziecka, które tylko w nauce za kolegami podążyć nie jest w stanie, aż do zezwierzęconego idjoty, absolutnie obojętnego na otoczenie, na trzy wielkie grupy, z licznemi podgrupami: idjotów, głuptaków (imbécile) i zacofanych umysłowo (arriérés). Tę ostatnią grupę stanowi cała masa dzieci o słabej konstytucji fizycznej i płynącej z tego źródła najczęściej słabej konstytucji duchowej i umysłowej. Dzieci o umysłach leniwych, niezdolnych do wysiłków, apatycznych z jednej strony; z drugiej zaś strony dzieci roztargnione, nieuważne, nie mogące skupić się. Otóż ten świat dzieci przedstawia dla pedagoga wdzięczne aczkolwiek trudne pole pracy; tutaj pedagog zdziałać może bardzo wiele, może rozbudzić śpiące siły duchowe, może powołać, zagrzać do życia nawpół zmartwiałe umysły. Oto kilka przykładów z moich osobistych obserwacji, oraz z dzieł Arno Fuchsa w Berlinie, oraz doktora Demoora, nauczyciela w Brukselli.

1. „Chłopczyk K. jedenastoletni, fizycznie źle rozwinięty. Mając trzy kwartały, uległ silnemu uderzeniu w głowę; jako trzyletnie dziecko przeszedł zapalenie mózgu. Chroniczne cierpienie ucha i nosa wpływało ujemnie na ogólny rozwój. Wygląd zewnętrzny zmienny; czasem ma wyraz twarzy świeży, zdrowy, innym znów razem zaspany, zmęczony, najczęściej wtedy, gdy bierze udział w libacjach rodziców. Niejednokrotnie upijał się wraz z rodzicami, poczym naturalnie siedzi podczas lekcji ze wzrokiem nieruchomym, niezdolny do żadnego wysiłku. W dniach pomyślnych wyraz twarzy jest dosyć rozumny. Sen spokojny. Co do oznak zewnętrznych, charakteryzujących zwyrodnienie: plamista tęczówka i krzywe zęby przednie (wilcze zęby). Chłopiec jest niezdolny do po-

sług domowych, jak np. przynoszenie chleba ze sklepiku, zamknięcie drzwi, nalanie wody do szklanki, brak mu w danej chwili odwagi, skupienia się. Pozbawiony wszelkiej inicjatywy, wymaga stałego kierownictwa, jednakże zdarzają się objawy świadomego zachowania się i świadomej mowy, co się daje zauważyć przy nauczaniu. Objawia chęć odpowiedzi przez podniesienie ręki, jak to jest we zwyczaju, tylko wtedy, gdy jest pewny siebie. Przez ćwiczenie uwagi nabrał nieco pewności siebie, przygląda się pracom kolegów i ocenia je trafnie. Natura wogóle bierna, spokojna, skromna, ulegająca silniejszym. Mowa, składająca się pierwotnie z niezrozumiałych dźwięków, wykształciła się w artykułowaną—pewne dźwięki sprawiają mu trudność w dalszym ciągu.

Opowiada krótkiemi zdaniami, porządek opowiadania szwankuje, szczególniej po dniach rozrywek; w pomyślnych warunkach pomaga sobie, poprawiając się sam, wtrącając głośno „nie tak“ lub kręcąc przecząco głową. Wyuczone zwroty zachowuje nieźle w pamięci. Uwaga o tyle szwankuje, że trudno usunąć raz nabyty błędny zwrot. Zamiast np. wyrażenia podzielić przez (np. podzielić przez 4) używają dzieci niedorozwinięte wyrażenia: podzielić *pomiędzy*. Jestto wpływ pierwotnych zadań rachunkowych, w których się zdarzały wyrażenia np. 12-cie cukierków podzielić pomiędzy czworo dzieci. Forma ta, używana przez czas dłuższy, wraża się w ich pamięć z taką siłą, że żadne wysiłki nie mogą jej usunąć i mówią zawsze: 12 podzielone *pomiędzy* 4, a po poprawie nauczyciela: 12 podzielone *pomiędzy przez 4*. W rachunkach obejmuje chłopiec K. liczby w zakresie 10 na przedmiotach. Na pytanie, jak długo chodzi do szkoły, odpowiada — 8 dni, gdy faktycznie już od pół roku do szkoły uczęszcza. Po zrobieniu 15-tu

kroków ocenia je na dwa. Podczas zabawy w chowanego ukrył się za słupek. Czytać i pisać uczy się z trudnością. Pod względem poczucia moralnego K. okazuje właściwości, nie licujące z jego skromnym, spokojnym, dosyć wesołym usposobieniem. I tak: gdy podczas pauzy opowiadał kolegom o chorobie matki i o tym, że zabrano ją do szpitala, śmiał się, dodając, że w domu wszyscy płakali, a on jeden śmiał się. Nie zmienił swego zachowania nawet wtedy, gdy siostra jego ze łzami w oczach opowiadała, iż matka ledwie nie umarła wczoraj. Po zrobionej przez nauczyciela uwadze, że nie należy śmiać się, gdy matka jest ciężko chorą, uspokoił się, ale raczej przez posłuszeństwo, uczucia bowiem wstydu nie było widać. Pod względem uczuciowym zauważyć się daje u chłopca, oprócz nagłych wybuchów ożywienia i zakłopotanie wobec słusznych i niesłusznych uwag, wymówek. Smutku w nim nigdy nie zauważono, zawsze zadowolony ze siebie. Rodzice powiadają, że nie płacze nawet przy najsurowszej karze. Raduje się naturalnie. Zachowanie się towarzyszy chorych umysłowo ocenia trafnie i nie interesuje się tym wcale.

2. Chłopczyk R. mający lat 11½, nieślubny syn wdowy, utrzymującej się nędznie z prania i prowadzenia małego sklepiku. Ma trzech braci zupełnie normalnych i jedną siostrę również w rozwoju cofniętą. Zaczął chodzić i mówić, mając półtora roku. W jedzeniu, podług słów matki, wybredny. Śpi spokojnie Chłopiec należy do inteligentniejszych niedorozwiniętych, którzy tylko pod pewnemi względami okazują słaby rozwój funkcji psychicznych. Rachować umie w zakresie 10 na przedmiotach, kolejne liczenie nawet przy pomocy maszyny do rachowania sprawia mu trudności. Funkcje psychiczne ulegają zmianie, zależnie od stanu zdrowia, warunków domowych, niewła-

ściwego odżywiania, wogóle od braku starań fizycznych. R. przepisuje nieźle z książki, czyta z pewnym zrozumieniem, przy dyktandzie wbija sobie obrazy wyrazów w pamięć (wzrokowo), ale to nie jest długotrwałe. Drobne polecenia wykonywa sprytnie, umie załatwiać sprawunki, gdy mu matka da odliczone pieniądze. Ponieważ mówi dobrze, więc i dobrze opowiada. Sposób opowiadania pozwala zauważyć, jaką drogą pojedyńcze pojęcia wiążą się w czynności, jak dziecko stara się opowiadanie uczynić plastycznym, jasnym, wyraźnym. W następujący sposób powtarza legendę o królu Herodzie: „Król Herod zauważył, że trzej mędrcy nie wracają, rozgniewał się i powiada do swoich żołnierzy: idźcie i zabijcie wszystkie dzieci roczne, i te, co mają po dwa lata. Wtedy poszli żołnierze tam i powyciągali dzieci, a matki pochowały dzieci. Myślał król Herod, że może dzieciątko Jezus było między niemi, ale Pan Bóg je uratował.“ Poczucie moralne ma R. zupełnie określone. Na pytanie, co mu się w powyższym opowiadaniu nie podoba, odpowiedział dosłownie: „Nie cierpię króla Heroda, bo chciał zabić dzieciątko Jezus, i dlatego, że matki płakały.“ W sądach swych okazuje pewną inteligencję, od kolegów, postępujących bezmyślnie, stroni. Śmieje się tylko wtedy, gdy się co komicznego zdarzy. Do postępowania otaczających stosuje pewną dozę krytycyzmu, nie wszystko przyjmuje za dobrą monetę.

Jest do tego stopnia sprytny, że potrafi wykorzystać sytuację; gdy nauczyciel pewnego razu polecił mu pilnować porządku podczas swej nieobecności, R. notuje hałasujących kolegów, poczym jednak proponuje im, by mu coś podarowali, za co ich wykreśli. Często mówi dla przypodobania się. Natura wykrętna. Gdy naprzykład pewnego razu zgubił ołówek, darowany przez nauczyciela, udaje się do rektora, wy-

prasza u niego inny ołówek, posługuje się nim na lekcji, ani słówkiem nie zdradza tego, co zaszło. Innym znów razem zapalił zapałki przed rozpoczęciem lekcji ku wielkiej uciesze wszystkich kolegów. Starał się wszelkiemi sposobami usunąć zapach dymu przed wejściem nauczyciela, prócz tego odłamał łebki wszystkim pozostałym zapałkom. Na pierwsze pytanie nauczyciela o powód dymu stawia na stół pudełko zapałek, dodając, że przecież nie on jest sprawcą, bo jego zapałki nie mają łebków. Jak widać z powyższego, ma on dosyć bystrą wyobraźnię, co jest niezmiernie rzadkie śród niedorozwiniętych. W danym wypadku racjonalny, rozumny kierunek mógłby dać pomyślne wyniki. Profesor Demoor podaje niektóre szczegóły co do dzieci, które stały się nienormalnemi skutkiem złych warunków domowego otoczenia.

3. Chłopczyk G. mający lat osiem i pół, ma troje rodzeństwa, jak i on nieślubnych. Matka nie ma żadnego wpływu na dzieci. Chłopiec zdążył już być w trzech szkołach, do specjalnej (tak się w Belgji nazywają szkoły pomocnicze) przysłany został skutkiem absolutnego braku postępów i skutkiem gwałtowności i niesforności. Uwaga chłopca bardzo słaba, pojęcie o czasie mało rozwinięte. Natrętny, zarozumiały, kłamie. Od lat trzech t. j. od czasu, gdy pozostaje w szkole, poprawił się znacznie, robi duże postępy w nauce.

4. Chłopiec dziesięcioletni ma twarz ożywioną, stanowczą, jest bardzo wrażliwy, w stosunku do kolegów—okrutny. Działalność zmysłów normalna, uwaga i pamięć słabe, charakter przekorny, uparty. Chłopiec nic nie umie, dotąd uczęszczał do szkoły bardzo nieregularnie. Stosunki domowe okropne pod względem moralnym. Ojciec pijak, matka histeryczka. Nędza okropna. Dzieci są zmuszane przez rodziców do żebraniny, do kradzieży, jeżeli do domu zbyt mało

przynoszą, czeka je bicie. Nocą dzieją się w mieszkaniu ohydne' rzeczy; ojciec sprowadza kobiety, matka przygodnych kochanków, starsze rodzeństwo stara się naśladować widziane sceny. Sąsiedzi zlitowali się nad temi biednemi dziećmi, wyrwano je z tej otchłani występku; dziewczynkę umieszczono w zakładzie, gdzie się kompletnie poprawiła, chłopiec też się poprawia po części w szkole, trudny jednak do prowadzenia i nie da zupełnie przewidzieć, co jeszcze z niego wyrośnie.

Opierając się na powyższych przykładach, stwierdzam raz jeszcze fakt, że niedorozwój jest wynikiem patologicznego stanu mózgowia i dróg czuciowo-ruchowych. Jako typowe zewnętrzne oznaki niedorozwoju, występują najczęściej: plamistość tęczówki, nienormalna czaszka, nienormalny kształt kończyn, układ zębów, kształt uszu, rozmieszczenie uwłosienia, występują one razem lub częściowo, interesują jednak więcej lekarza, antropologa, niż pedagoga. Wygląd większości jest blady, cierpiący, chorobliwy, zaspany, zmęczony. Stan ich zależy nietylko od stanu zdrowia. Jako istoty nader pobudliwe, poddają się chwilowym czuciom, wrażeniom, chwilowemu humorowi. Uderzającemi są nagłe przeskoki od niczym nieuzasadnionej powolności do wybuchów najwyższej gwałtowności. Słabość energji życiowej powoduje chwiejność i brak pewności siebie w postępowaniu. Mowa skutkiem braku panowania nad sobą i ogromnego wpływu chwilowego usposobienia jest po większej części nieartykułowana, niewyraźna, dykcja niejasna. Postrzeganie niedokładne, nieścisłe. Dzieci te nie umieją odróżniać w przedmiocie cech głównych od drugorzędnych, z czego wypływa niedoskonałość wartościowania, gdyż cechy drugorzędne podniesione zostają do głównych i odwrotnie. Mylne pojęcia o wielkości, przestrzeni i czasie.

Zdolność postrzegania decyduje o pamięci, która jest słabą, przepuszczalną jak sito, opowiadania pamięciowe zmieniają się przy każdym powtórzeniu. Rozkazy nie bywają wypełniane najczęściej nie ze złej woli, lecz z braku pamięci. Najbardziej charakterystycznemi cechami niedorozwoju są: wyłącznie konkretne myślenie, nieumiejętność kojarzenia, wreszcie absolutna niezdolność do abstrakcji. Umieją one myśleć tylko obrazami konkretnemi, przypominając dany przedmiot, wywołują jego obraz w pamięci, kojarzenie odbywa się tylko w granicach obrazów konkretnych. Do takich pojęć jak miłość, honor, wdzięczność niedorozwinięty nigdy nie dojdzie, natomiast dochodzi do takich konkretnych wniosków: kocham matkę, gdy ją obejmuję; wstydzić się muszę, gdy jestem brudny, bo mnie inni wyśmieją, podaruję coś koledze, bo jest dobry dla mnie. Muszę zrobić lekcje, bo inaczej nauczyciel pogniewa się na mnie i t. p.

Rachować umieją tylko na przedmiotach, ale i tu nastręczają się duże trudności; przedmioty bowiem jednakowe zacierają im się przez swą jednostajność, przedmioty zaś różne zbytnio działają na ich wrażliwe natury i odrywają tę odrobinę uwagi. Usposobienie chwilowe, nastrój grają olbrzymią rolę w ich życiu; posiadając zbyt słabą wolę, nie umieją panować nad sobą, poddają się najsłabszemu bólowi, najdrobniejszemu zaburzeniu, czemu sprzyja i ich wątły organizm. Tutaj muszą lekarz i pedagog połączyć swe siły, by z tym walczyć, jeżeli chce się osiągnąć jakiekolwiek rezultaty w nauczaniu.

Otóż, jak widzimy, brak dzieciom nienormalnym uwagi, brak silnej woli, mózg pracuje wolno, leniwie, działalność zmysłów zawodna, niepewna; zanim więc przystępuje się do nauczania niedorozwiniętych, należy narządy myślenia kształcić, ćwiczyć, doskonalić.

Należy ciągle pamiętać, że formułki, wyuczone na pamięć, niczego tym dzieciom nie dadzą, o ile nie opierają się na doświadczeniu i na własnej obserwacji. Nauczanie niedorozwiniętych musi być poglądowe w najobszerniejszym znaczeniu tego wyrazu. Nie może być mowy o systematycznych wykładach historji, nauk przyrodniczych, gieografji, arytmetyki i t, d., natomiast należy cały czas nauki poświęcać na ćwiczenia praktyczne: jak obserwację, porównywanie, oglądanie, mierzenie, wypowiadanie się przez dzieci o swych spostrzeżeniach, o zjawiskach znanych, o zwierzętach, roślinach, z któremi się zapoznały, o życiu, które je otacza, a przedewszystkim należy je uczyć patrzeć, widzieć, słyszeć i chcieć.

Rozmaitość form i przejawów niedorozwoju zmusza nauczyciela do przyjęcia, jako zasadniczego postulatu, najszerszego uwzględnienia indywidualności. Szablonowe postępowanie, wymaganie jednakowych postępów szkodliwe jest u zupełnie normalnych, a wprost niemożliwe dla niedorozwiniętych. Nauczyciel, zbliżając się do dziecka niedorozwiniętego, musi je dokładnie zbadać, musi zapoznać się z historją jego życia, z przyczynami, które niedorozwój wywołały, poznać granice jego możności, jego uczucia, ustrój nerwowy; dopiero wtedy będzie umiał liczyć się z siłami, zdolnościami ucznia, nie będzie go męczył wymaganiami, przechodzącemi jego możność, co jest wprost dla niego zabójcze.

Sprzyjającym czynnikiem w wychowaniu dzieci niedorozwiniętych jest posunięta znacznie zdolność naśladowania. Tą drogą da się dużo osiągnąć, gdy się dziecko postawi w warunki, sprzyjające korzystnemu oddziaływaniu przykładów, czerpanych z otoczenia. Należy im dobre przykłady stawiać często i intensy-

wnie przed oczy, aby przyswoić je mogły [1]). Samodzielność i pewność siebie jest w nich bardzo słabo rozwiniętą, należy je zachęcać do samodzielności, należy dawać wiadomości w najbardziej zajmującej formie, by dziecko, pobudzone przez zainteresowanie, wyszło ze stanu biernego, apatycznego, by brało udział w tym, co słyszy i widzi. Cel nauczania nienormalnych nie odbiega w niczym od celu nauczania normalnych, zarówno tu jak i tam chodzi o to samo: chodzi o kształcenie umysłu i serca, o przygotowanie do życia, orjentowanie się śród otaczających warunków. Tym samym przedmioty początkowego nauczania będą dla wszystkich, bez względu na ich zdolności zawsze jednakowe; nauka czytania i pisania, pogadanki treści etycznej, przyrodniczej, gieograficznej, język ojczysty, rysunek, śpiew, gimnastyka, roboty ręczne (slojd).

Dla uniknięcia rozbieżności w nauczaniu i możności oddziaływania na pojedyńcze władze umysłowe, winna być utrzymywana jednolitość, ciągłość: pogadanka musi pozostawać w pewnym związku z daną czytanką, lub odwrotnie, co znów należałoby powiązać z modelowaniem, rysunkiem lub innym zajęciem ręcznym.

Z charakterystyki dzieci niedorozwiniętych wynika, że nie są one w stanie obejmować szerokich widnokręgów, obracać się mogą w bardzo szczupłym zakresie. Należy więc rozpoczynać z niemi od przedmiotów najbliższych, a więc od dziecka, jego rodzeństwa, rodziny, stąd przejść można do gminy,

---

[1]) Nie należy pominąć żadnej okazji do wskazania przyczyny i skntku, stosunku jednego przedmiotu do drugiego, jednej czynności do drugiej, należy je uczyć myśleć, rozumieć, a nie powtarzać machinalnie.

jako zbiorowiska ludzkiego. Przez takie stopniowanie prawie każde niedorozwinięte dziecko przejść jest w stanie; wprawdzie zrozumienie niektórych szczegółów będzie szwankowało, ale właśnie odpowiednie nauczanie powinno te luki wypełnić.

Przytym należy bardzo duży nacisk kłaść na systematyczność w podawaniu materjału, by jedno z bezpośrednią koniecznością wypływało z drugiego, nie można nic pozostawiać domyślności lub spostrzegawczości dziecka, jak się to dzieje u normalnych. Wszystko musi być jasno, wyraźnie powiedziane, w formie prostej, oddzielnemi pojęciami, bez uogólnień. Dlatego też wszystko, co się tym dzieciom podaje, musi być obmyślane, celowe, by żadna lekcja napróżno nie przepadła. Rozmiary lekcji nie mogą przechodzić sił i zdolności uczniów, muszą być trzymane w nader małym zakresie. Jedynie w tych warunkach dadzą się osiągnąć jakieś rezultaty. Cały materjał musi być bardzo prosty, przystępny; podając go, należy opierać się na punktach zaczepnych w umyśle dziecka i stopniowo, bardzo powoli, systematycznie, przechodzić od szczegółu znanego do nieznanego, od rzeczy bliższych do dalszych, tym sposobem rozszerząć zakres, aż dojdzie do kompletnego zapoznania się z danym przedmiotem. Naturalnie że w tych warunkach grupy muszą być bardzo nieliczne, najwyżej do dwunastu uczniów, segregowanie musi się odbywać na poszczególne przedmioty, a nie na klasy: z jednego przedmiotu dane dziecko należeć może do grupy wyższej, z innego do niższej. Na nauczanie należy poświęcać dwie do trzech godzin dziennie, resztę czasu wypełniają gimnastyka, slojd, wolne gry, praca w ogrodzie, pielęgnowanie zwierząt domowych i roślin. Godzina lekcji liczy tylko 40 minut, po 20 minutach następuje maleńka przerwa, podczas której dzieci wykonywają

w ławkach kilka ruchów gimnastycznych. Przed ćwiczeniami językowemi wszyscy uczniowie wstają, silnie wdychają i wydychają powietrze (nauczyciel otwiera okno na chwilę) jestto pewna gimnastyka płuc.

Naukę czytania i pisania poprzedzają ćwiczenia dźwiękowe, układanie liter z patyczków, lepienie liter z plastiliny, wyszywanie perełkami, co bardzo urozmaica mechaniczną naukę liter, wrażając jednocześnie w pamięć formę i kształt. Wreszcie nauczyciel pisze literę na tablicy, dzieci w kajetach. Gdy dziecko tą drogą zapozna się z samogłoskami, przystępuje się do spółgłoski i do łączenia liter na ruchomym abecadle. By naukę czytania skoordynować z czynnościami rąk, daje się uczniom tekturowe elementy liter, oni je składają, wymawiają, naklejają w kajetach, piszą. Gdy idziemy tą drogą, dzieci doskonale zapoznają się z literami, z mechanizmem składania. Nauczyciel uczy je łatwych wyrazów w książce drukowanej. Naturalnie, skoro pierwsze lody przełamane, wprawa w czytanie idzie znacznie łatwiej.

Przez naukę języka ojczystego dąży się do nauczania uczniów wypowiadać swe myśli dokładnie, systematycznie, jasno, a także do pisania łatwych wyrazów, krótkich zdań. Tylko bardzo zaawansowanym można dawać małe piśmienne ćwiczenia językowe, króciutkie streszczenia, listy. Pisownia wogóle szwankuje, o nauce gramatyki jako takiej, mowy być nie może, jedynie pamięć wzrokowa i słuchowa może w danym przypadku przyjść z niejaką pomocą.

Trudniejsza jeszcze sprawa z rachunkami, które jako czynność abstrakcyjna idą z niedorozwiniętym bardzo ciężko. Celem ostatecznym jest doprowadzenie do operowania liczbami w zakresie stu; oczywiście zadania muszą być proste, wyraźne, łatwe, nie wymagające gimnastyki umysłowej. Liczyć umieją tylko

na przedmiotach, używane są w tym celu palce, kulki, klocki, patyczki, monety, tym sposobem uczeń wykonywa czynność rachunkową, układając, doliczając, odejmując przedmioty. Na pierwszych lekcjach dziecko zaznajamia się z liczbą 1, 2, 3, poczym uczy się rozróżniać *mniej* od *więcej* w zakresie trzech, ciągle na przedmiotach—np. jeden ołówek i dwa ołówki równają się trzem ołówkom i t. d. Należy zwrócić uwagę, że dla wielu dzieci, liczących dobrze do pięciu, przejście od pięciu do sześciu stanowi wielką trudność i nieraz bardzo długo trwa, aż dziecko większą liczbę nad pięć zrozumie, chyba dodawać zbyteczna, że o pójściu dalej z takim uczniem mowy niema. Gdy dziecko opanuje dodawanie i odejmowanie po jednemu do 10-u, przechodzi się do rozkładania dziesiątki np. $2+2=4$ $4+2=6$ i t. d., też same ćwiczenia, począwszy od 10 do jedności, przez odejmowanie. Dla ułatwienia pisze nauczyciel na tablicy drugą dodajną (dwa) kredą kolorową. Następnie przechodzi się mnożenie i dzielenie w zakresie 10. Rachunki od 10 do 100 odbywają się przy pomocy ruskiej maszyny (szczoty).

Łatwe, przejrzyste zadania natury praktycznej na znane miary, wagi, zadania na kupno z otrzymaniem reszty, $^1/_2$, $^1/_4$, $^1/_3$ t. j. najprostsze ułamki można wprowadzać dla starszych.

Nauka o rzeczach ma na celu dokładne zaznajomienie dzieci z otaczającemi je przedmiotami, musi więc polegać na dawaniu okazji do robienia obserwacji, spostrzeżeń przez same dzieci, na bardzo żywym obrazowaniu, by dziecko mogło wżyć się, wczuć się w daną sytuację, by mogło śledzić rozwój akcji w opowiadaniu, by umiało trafnie określać i rozpoznawać znane przedmioty. W stosunku do dzieci młodszych specjalny nacisk kładziony być winien na przyuczenie

do elementarnych czynności, jak np. ćwiczenia w chodzeniu, bieganiu, przynoszeniu przedmiotów, załatwianie prostego polecenia, następnie bardziej skomplikowanego, zapakowanie i rozpakowanie kajetów, książek, poszukiwanie przedmiotów ukrytych i t. d. Potym przechodzi się do osoby ucznia; imię, nazwisko, rodzeństwo, rodzice. Części ciała ucznia. Pierwsze pojęcie ogólne: prawo, lewo.

Pokój szkolny, dom, podwórze, ogród, ulica, droga do szkoły. Rzemieślnicy, lekarz, apteka, szpitale. Komunikacja, oświetlenie, telefony, wielkie fabryki, niektóre urządzenia społeczne, ten ostatni dział naturalnie dla klasy najwyższej.

Pogadanki przyrodnicze—zwierzęta domowe, rośliny uprawiane w ogrodzie, na polu. Zasiew, żniwo—zbiór jesienny, stosownie do pory roku. Każda pogadanka poprzedzona być winna celowym spacerem i oglądaniem żywego okazu.

Słońce, księżyc, gwiazdy, ziemia.

Dzień, godzina, tydzień, rok. Zegar. Pory roku. Miesiące.

Nauka rysunku wiąże się ściśle z nauką o rzeczach, zadaniem jej jest odtwarzanie spostrzeżeń i wyrabianie zręczności ręki. Na początku pozostawia się dziecku zupełną dowolność w rysowaniu, żąda się tylko, by powiedziało treść swych prób rysunkowych.

W trudniejszych przypadkach wypada nauczycielowi prowadzić rękę dziecka, innym trzeba punktami oznaczać początek i koniec linji. Następnie zachęca się dzieci do odrysowywania przedmiotów bardzo prostych, które nauczyciel szematycznie na tablicy przedstawia jak np. stół, krzesło, drabina, łóżko, dom i t. d. Nieraz znów odrysowują przedmioty, ulepione z plastiliny, z gliny. Tego rodzaju naukę rysunku pro-

wadzi się w dalszym ciągu, przechodząc od rzeczy łatwiejszych do trudniejszych.

W wyższym oddziale wprowadza się odrysowywanie z pamięci przedmiotów dobrze znanych.

Roboty ręczne, prowadzone metodycznie, są punktem ciężkości w nauczaniu niedorozwiniętych. Za pomocą robót ręcznych przyzwyczaja się do samodzielności, rozbudza się zamiłowanie do pracy, popęd do czynności twórczej, doskonali się oko i sprawność mięśni dziecka, uczy się je widzieć, móc i chcieć. Zajęcia ręczne powinny wić się, jako nić zasadnicza, przez cały czas kształcenia. Każdą lekcję poprzedza wyczerpująca pogadanka o przedmiocie, który ma być zrobionym, o jego kolorze, kształcie i praktycznym zastosowaniu. Po przejściu zajęć freblowskich przechodzi się do łatwego introligatorstwa, do robót patyczkowych, drzewnych, wreszcie do posiłkowania się narzędziami ogrodniczemi. Nauka rzemiosł na dalszym jest planie. Dzieci uczą się szyć, reperować, dziewczęta dodatkowo haftować, wyszywać, gotować, sprzątać, prać. Gimnastyka daje ogromne korzyści przy nauczaniu, ona bowiem działa pobudzająco na wszystkie szwankujące funkcje jako to: na wolę, uwagę, na sprawność mięśni, na skoordynowanie ruchów. Metodyka gimnastyki i śpiewu nie różni się niczym specjalnym; ruchy, gry, przyrządy są te same, co i dla normalnych. O jednym tylko nie należy zapominać — mianowicie o większym może jeszcze ożywieniu, jakie tym zajęciom towarzyszyć powinno.

Osobistość nauczyciela lub nauczycielki gra niepoślednią rolę w wychowaniu niedorozwiniętych. Wychowawca, zabierający się do pracy na tym polu, musi być ożywiony gorącą chęcią dopomożenia tym nieszczęśliwym do wydobycia choć iskierki światła, zrozumienia życia, które się wokoło toczy. Zachowanie

się nauczyciela, jego usposobienie, temperament działa sugestyjnie na uczniów. Jego ożywienie znajduje oddźwięk u natur nawet najbardziej apatycznych, wywołuje nastrój weselszy, przeciwnie zaś ciężkie zbyt poważne postępowanie nauczyciela ciąży na usposobieniu uczniów, przygnębia, czyni ich zalęknionymi, zamkniętymi w sobie. To też nauczyciel, licząc się z nadmierną wrażliwością niedorozwiniętych, musi posiadać w wysokim stopniu sztukę panowania nad sobą, musi posiadać wrodzony takt, wyrozumiałość, łagodność, a nadewszystko wielką cierpliwość, która bywa wystawiana na ciężkie próby. Zniecierpliwienie nauczyciela nietylko zburzyć może to, co z mozołem uzyskać się dało, ale często sprowadza w postępowaniu dziecka bardzo niepożądaną reakcję. Natomiast spokój, równe usposobienie działają kojąco. Wreszcie nauczyciel musi być konsekwentny, wytrwały: posiadając takt, potrafi wybrać z pomiędzy metod pedagogicznych tę, która najprędzej do celu doprowadza. Tylko nauczycielowi lub nauczycielce, obdarzonej powyższemi zaletami, uda się zapanować nad uczniem, uda się otrzymać pożądane rezultaty.

O konieczności kształcenia niedorozwiniętych w zakładach specjalnych chyba już nikogo przekonywać nie trzeba, można tylko życzyć, aby ta sprawa i u nas w Polsce weszła na drogę praktyczną, bo słusznie mówi Arno Fuchs, jeden z najbardziej zasłużonych pracowników na tym polu: „Ratunek niedorozwiniętych zajaśnieje kiedyś piękną kartą w dziejach ludzkości.“

Dorota Zylberowa.

Współczucie cudzemu szczęściu.

Gdy się mówi o czyimś dobrym, gorącym, współczującym sercu, ma się zwykle na myśli współczucie i litość względem cudzego nieszczęścia lub cierpienia. Takie właśnie dobre serce pragniemy widzieć w naszym dziecku, to też walczymy z jego (najczęściej naiwnym i bezwiednym) egoizmem i staramy się rozwinąć i wzmocnić jego uczucia altruistyczne. I słusznie. Człowiek, nieczuły na cierpienie bliźniego, budzi w nas wręcz odrazę moralną: niema dobroci bez tej wrażliwości. A chociaż zagadnienie, w jaki sposób i w jakich granicach należy zaznajamiać dziecko z ogromem cierpienia ludzkiego, jest bardzo trudne do rozwikłania, nie ulega jednak wątpliwości, że wzbudzanie w sercu dziecięcym współczucia względem cudzej niedoli stanowi jedno z głównych przykazań wychowania moralnego. Trudnym jest to zagadnienie przedewszystkim dla tego, że w obecnym naszym ustroju społecznym dno nędzy ludzkiej jest niestety tak ciemne i głębokie, iż nawet człowiek dorosły nie śmie spojrzeć w tę przepaść, aby zawrotu głowy nie dostać. Otóż gdybyśmy chcieli dziecku pokazywać smutną dolę ludzką w całej jej nagości, niejedno młodziutkie i wrażliwe serce niezawodnie przejęłoby się

nią tak mocno, że z krańcowością, właściwą dzieciom i młodzieży, zapomniałoby o światłach życia, przepełniłoby się nieutuloną goryczą, i ból jego byłby nie pozą poetyczną, ale takim brzemieniem, że jego ogrom odebrałby mu zdolność do normalnego życia, a nawet energję do pracy nad polepszeniem doli cierpiących współbraci. Oto, dlaczego zachowanie tutaj pewnej miary jest koniecznym wymaganiem praktycznego, realnego życia. Zresztą tylko natury niepoprawnie samolubne zapominają śród szczęścia własnego o cierpieniach cudzych; naogół zaś biorąc, szczęście dodaje człowiekowi energji do pracy w każdym kierunku, więc i do pracy na pożytek innych. A jeżeli tak, to powinniśmy się wystrzegać przeczulenia serca dziecka tak dla jego własnego szczęścia, jak i dla dobra ludzi, z którymi mu żyć wypadnie.

Myliłby się jednak, ktoby sądził, że rozwijanie uczuć altruistycznych w dziecku polega wyłącznie na budzeniu w jego sercu oddźwięku na ból. Drugim, równie szlachetnym objawem miłości ku ludziom i zarazem równie potężną jej dźwignią jest radość na widok cudzego szczęścia. Objaw to rzadszy niż litość a stąd mniej uwzględniany w wychowaniu, jeżeli nie teoretycznie, to w każdym razie praktycznie.

Znane to powszechnie w każdej dziedzinie zjawisko, że wszystko, co poczytujemy za normę, mniejsze wywiera na nas wrażenie, niż to, co anormalne. Pomimo teorji pesymistów, dla których zło jest normalną treścią bytu ludzkiego, dusza ludzka mimowoli zakłada protest przeciw nieszczęściu i buntuje się, jeżeli już nie wobec cierpienia własnego, to wobec cierpień cudzych, które każą mu zapominać o własnej doli. Otóż ten bunt jest dowodem, że *serce* każdego człowieka, czasem nawet wbrew refleksji poczytuje za

stan normalny jednak szczęście. Dlatego to właśnie tak rzadko zdajemy sobie sprawę z własnego szczęścia,—najczęściej dopiero wtedy, gdyśmy je już utracili. Jako stan normalny, szczęście, tak własne, jak i cudze, mniej gwałtowne i mniej silne wywiera na nas wrażenie, niż nieszczęście. Cierpienie wzbudza w nas niepokój, wzdryga się przed nim całe jestestwo nasze.

Ta niezawodna prawda psychologiczna daje nam klucz do zrozumienia, dlaczego nawet najlepsze, najgoręcej czujące jednostki tak nierównomiernie odczuwają ból na widok cierpienia i radość na widok szczęścia. To samo nam tłumaczy, dlaczego w poezji ból znalazł wyraz doskonalszy i silniejszy aniżeli radość.

Lecz to nierównomierne odczuwanie bólu życia i jego radości ma jeszcze inne przyczyny, kryjące się w słabych stronach duszy ludzkiej. Płacząc nad cudzym cierpieniem, często płaczemy nad samymi sobą, wyobrażając siebie w położeniu analogicznym lub wspominając przebyte ciosy, nie mówiąc już o tym, że się czasem roztkliwiamy nad własną tkliwością. Wobec cudzego szczęścia — inaczej. Mamy je, po pierwsze za rzecz naturalną, normalną, więc nie budzi ono w nas tak gwałtownego odruchowego wrażenia, a co ważniejsza, zbyt często przychodzi nam walczyć z zazdrością, choćby bardzo lekką, a do której się nawet sami przed sobą przyznać nie śmiemy i nie chcemy.

Wchodzi tu jeszcze w grę pewne znane powszechnie złudzenie. Poczuwamy się do obowiązku niesienia pociechy cierpiącemu, ale poczytujemy za zbyteczne niesienie szczęśliwemu swojej współradości. Mówi się zwykle: „Tak mu dobrze, co mu tam po mnie!“

Zapewne, gdy zachodzi potrzeba *wyboru* pomiędzy człowiekiem nieszczęśliwym a szczęśliwym, o wahaniu mowy być nie powinno, ale, gdy nie jesteśmy zmuszeni do wyboru, powinniśmy pamiętać o tym, że zarówno współuczuwanie z radującym się, jak i z cierpiącym, jest obowiązkiem człowieka względem człowieka.

Współczucia i pociechy w nieszczęściu pragną tak altruiści, jak i egoiści, współuczuwania w szczęściu nie potrzebują jedynie egoiści. Znałam ludzi, którzy szukali przyjaciół tylko w chwilach ciężkich i przykrych, w szczęściu przyjaciół nie potrzebowali. Ale ci, którzy kochają innych nie dla siebie, ale dla nich, i pragnęliby ich widzieć szczęśliwymi, radują się ich radością; gdy sami są szczęśliwi, a nie czują oddźwięku tego uczucia w sercu drogich sobie istot, doznają bolesnego uczucia obcości, przykrego zawodu, że nie są kochani tak, jak sami kochają. W tym rozumieniu nie będzie doprawdy paradoksem, jeśli się powie, że prawdziwych przyjaciół poznaje się nie w nieszczęściu, ale właśnie w szczęściu. Żałować, i to szczerze, może mnie bardzo wielu, radować się głęboko moją radością może ten tylko, kto mnie bardzo i prawdziwie kocha. Nie litość, ale współradowanie się jest miernikiem uczucia.

Wybrane dusze, jak litują się nietylko nad blizkimi swemu sercu, ale nad każdym człowiekiem, tak potrafią współradować się nietylko z tymi, których kochają, ale wobec szczęścia każdego człowieka—dlatego tylko, że to człowiek. Szczytem altruizmu, szczytem miłości człowieka, jest zdolność żywego radowania się weselem cudzym, chociażby nawet krwawiło się serce i płakało nad własną niedolą.

Bo nie dbam więcej już o losy swoje:
Lecz, gdy mnie własne cierpienia utrudzą,
Potrafię jeszcze *żyć radością cudzą.*
(Asnyk).

To szczyty. Droga do nich daleka i trudna, ale dzieci ku nim wieść należy. Dziecko przedstawia na ogół wdzięczne pole do pracy w tym kierunku. Przedewszystkim samo jest niezmiernie wrażliwe na współuczuwanie innych nietylko w jego smutkach, ale więcej jeszcze w jego radościach. Gdy dziecko biegnie do nas rozradowane z prośbą, byśmy się przypatrzyli, jak pięknie sobie ustawiło z krzeseł pociąg lub powóz, obojętność nasza mrozi je w mgnieniu oka, a gdy się z nią częściej spotyka, odsuwa się od nas i traci zaufanie. Dzieci w wysokim stopniu szukają podziału radosnych uczuć i dopiero z wiekiem je tracą wraz z ogólną bezpośredniością uczuć, a często w skutek doświadczenia, że tak trudno tu o oddźwięk. Zawody w tej dziedzinie bywają często jednym z najważniejszych czynników w wyrabianiu się skrytości dziecka, sprawiają, że cudny, rozchylający się kwiat jego duszy nie ma odwagi się roztworzyć z obawy przed brakiem zrozumienia i współuczuwania.

Dzieci lubią sprawiać innym przyjemność, pełnić drobne usługi, robić niespodzianki i trzeba się starać, by ta struna rozdźwięczała się w sercu dziecięcym jak najgłośniej. Zapewne, że w wychowaniu na każdym kroku i tego przestrzegać należy, by dziecko komu przykrości nie sprawiało, ale oprócz owego biernego: „Nie martw mamusi, nie przeszkadzaj ojcu, nie sprzeciwiaj się siostrze,“ powinno może częściej rozbrzmiewać: „Bądź taki, żeby się rodzice *cieszyli*, zabaw się tak z siostrzyczką, by jej było *przyjemnie*“ i t. d.

Człowiek krzywdzi człowieka nietylko wtedy, gdy mu przykrość wyrządza, ale i wtedy, gdy go radości pozbawia; zrozumienie tej prawdy powinniśmy wpajać w dziecko od maleńkiego. Szanujmy nietylko nieszczęście ale *także szczęście!* Miejmy taki sam wyrzut, gdy zatrzemy uśmiech radości na twarzy człowieka, jak wtedy, gdy sprowadzamy na jego czoło bolesną zmarszczkę!

Poczucie szacunku dla szczęścia tkwi w dzieciach, starajmy się tylko zachować je i rozwinąć. Mój chłopiec, gdy miał zaledwie pięć lat, zarówno jak teraz, gdy ma siedem, płacze, kiedy się dowie, że mam jakąś uciechę zepsutą. Naturalnie w swej wyobraźni dziecięcej dramatyzuje nieraz rzeczy bardzo błahe, ale dla rozwoju jego uczuć jestto obojętne. Niedawno z płaczem mi powiedział: „Mamusia się cieszyła, że mi zrobi niespodziankę tą książką, a Hania mi powiedziała, że dostanę, i teraz mama się już nie cieszy.“ Kiedyś mi oświadczył, że bardzo lubi, kiedy chodzę do teatru, bo „mama ma wtedy przyjemność.“ A nie jest to wcale dziecko o jakimś wyjątkowym t. zw. anielskim sercu: częstokroć daje dowody egoizmu i ma naturę przekorną; nie mogę pokonać jego nałogu sprzeciwiania się, tego szczątkowego objawu instynktu okrucieństwa.

Większość uznaje ogromny wpływ koleżeństwa na rozwój uczuć altruistycznych i, co za tym idzie, społecznych; z własnego doświadczenia mogę to tylko powiedzieć, że koleżeństwo rozbudziło we mnie wiele takich uczuć, któreby się inaczej nigdy we mnie nie rozwinęły. Jeżeli czasem wpływ kolegów bywa zły, to jednak korzyści przeważają. Niemniej wszystkie wesołe wspólne gry, zabawy, uczą czuć wesele wspólnie z drugimi, ćwiczą nasze uczucie w tym kierunku. Wiadomo, jak uczucie przeżyte w gromadzie ludzkiej,

wiąże z nią jednostkę, jak człowiek na dźwięk pieśni ukochanej biegnie połączyć się ze śpiewającymi, jak dźwięk tej pieśni usposabia do sympatji ku ludziom, którzy ją śpiewają. Znany to i... nadużywany objaw w dziejach ludzkości: niejeden Bartek Zwycięzca padł jego ofiarą... Od wychowawców, w znacznej mierze, zależy wybór kierunku dla rozwoju tych uczuć.

Nieocenioną pomocą w rozwijaniu uczuciowości i altruizmu w dzieciach jest kształcenie poczucia estetycznego. Mówiła mi jedna wychowawczyni, że zapomocą rozwoju uczuć estetycznych udało jej się rozwinąć uczuciowość w dziewczęciu z natury dość oschłym Rozbudzić w dziecku rozkosz estetyczną, płynącą czy to z dzieła sztuki, czy z widoku pięknej natury tak silnie, by swoją uciechą z innymi podzielić się potrzebowało,—jest to ogromna wygrana w rozwoju uczuciowości; dostarczać tych uciech w gromadzie — oto niesłychanie cenny sposób zaprawiania uczucia do współradowania się z innymi.

Trzeba też dużo mówić dzieciom o ludziach i dzieciach szczęśliwych, naturalnie szczęśliwych nie materjalnie, tylko moralnie, i tak to szczęście barwnie przedstawić, by serduszko dziecięce silniej zabiło w radości. Córeczka moja, pięcioletnia, gdy jej opowiadam, jak Jaś i Małgosia po powrocie od baby Jagi wrócili do rodziców, jak się im rzucili na szyję i jak matka z radości zapłakała, jest zawsze tak samo wzruszona. Należy również zwracać dzieciom uwagę, nietylko na smutek otoczenia, ale i na szczęście, — opowiadać im o każdej radości, jakiej kolega doznał, i uczyć się nią cieszyć.

Oto mniej więcej droga do zdolności radowania się weselem bliźniego jako człowieka, zdolności, która

się naturalnie dopiero z wiekiem, w okresie młodzieńczości, rozwijać zacznie w pełni, lecz rozpocząć jej uprawę należy jaknajwcześniej, aby grunt odłogiem nie leżał.

Wracałam ubiegłego lata z dziećmi przez wieś o zachodzie słońca. Przechodziliśmy koło zagrody, w której dziesięcioletnia dziewczynka zwijała przed nocą płótno, rozłożone na murawie. Roczny dzieciak, na niepewnych jeszcze nóżkach, chodził po nim jak po chodniku, ale za każdym pociągnięciem ku sobie płótna przez dziewczynkę przy zwijaniu, — przewracał się z głośnym śmiechem uciechy, na to tylko, by zaraz z trudem powstać i znów zabawę rozpocząć. Dziewczynka, nie zaprzestając roboty, patrzała na niego z cichym, matczynym uśmiechem. Dzieci moje przystanęły z zaciekawieniem i przyglądałam się im, jak się uśmiechały z wyrazem sympatji i zadowolenia. Nie powiedziałam: „Jakie to zabawne“ ale: „Patrzcie, jakie to dzieci wesołe i szczęśliwe!“ przez co podkreśliłam tę stronę tego wdzięcznego obrazka, o którą mi najbardziej chodziło, i uświadomiłam w swoich dzieciach, o ile na to ich wiek pozwalał, to uczucie sympatji i współuczuwania radości przypadkowo spotkanych, obcych dzieci.

Kształcąc w tym kierunku uczucia swoich dzieci, nietylko udoskonalamy ich duszę, nietylko pracujemy nad tym, by „*z niemi* było dobrze, ale i nad tym, by „*im* było dobrze,“ w szczęsnej czy nieszczęsnej doli, prowadzimy je bowiem na te wyżyny ducha, gdzie się staje pociechą *istotną, prawdziwą*, smętny optymizm Asnyka:

Nie mów! chociażbyś miał ginąć z pragnienia—
Że wszystkie źródła wyschły już bijące:

Tyś gonił pustyń piaszczystych złudzenia,
A minął strumień na zielonej łące.

. . . .

Nie mów, że wszystko, czegoś ty nie umiał
Odnaleźć w życiu—marą jest zwodniczą!
Zdrój czystych uciech będzie innym szumiał
I inne serce poił swą słodyczą.

Wanda Chrzanowska.

Reforma szkolna w Galicji.

Prace przedwstępne.

Dwa lata temu, gdy z dobrą wiarą i zapałem przystępowaliśmy do budowy wskrzeszonej szkoły polskiej (na razie wprawdzie prywatnej, bez praw), gdy zewsząd odzywały się głosy, aby była ona polską nietylko z imienia, lecz *dobrą szkołą polską;* podobny zapał ogarnął i Galicję, posiadającą już oddawna szkoły polskie ze względu na język wykładowy, lecz duchem obce, austrjackie, biurokratyczne. Rozpoczęto, jak zwykle w takich razach od krytyki: posypały się referaty, artykuły, broszury, w których ostro wytykano wszystkie wady i braki galicyjskiej szkoły średniej. Od tych zarzutów jednak dość szybkie było przejście do czynu, do pracy nad reformą szkolnictwa. Hasło padło na walnym zgromadzeniu *Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych* w Krakowie w maju r. 1906. Uchwała tego zebrania powołała do życia osobną *komisję reformy szkolnej*, której poruczono dwie sprawy:

1. Pracę nad założeniem wzorowej szkoły próbnej.
2. Pracę nad reformą dzisiejszego ustroju szkolnictwa.

Komisja ta ukonstytuowała się 28-go października 1906 r. pod przewodnictwem prof. Kazimierza Mo-

rawskiego i natychmiast rozpoczęła pracę. Co się tyczy założenia prywatnej szkoły wzorowej, to uznano, że powstać ona może jedynie, jako szkoła udziałowa, utworzono więc osobne *Towarzystwo zreformowania szkoły średniej*, które zaczęło od zbierania udziałów po 200 koron. Dotąd jest ono w fazie gromadzenia funduszów.

Ciekawszą dla nas jest druga część prac komisji — narady nad konieczną reformą szkół istniejących. Korzystam więc z wyczerpującego sprawozdania członka komisji, p. Łopuszańskiego, aby obznajmić z niemi naszych czytelników.

Komisja reformy szkolnej od początku swego istnienia podzieliła się na kilka sekcji: jedna z nich ogólno-wychowawcza zajęła się kwestjami podstawowemi w organizacji szkoły, inne specjalne: filologiczna, języków nowożytnych, języka polskiego, historyczna, matematyczna i t. d. zajmują się programami i metodą nauczania poszczególnych przedmiotów. Zdawałoby się rzeczą naturalną, że gdy mowa o reformie szkoły, należy się naprzód porozumieć co do punktów zasadniczych: celu szkoły, ducha, który ją ma ożywiać, ogólnych podstaw wychowania i nauczania, a później dopiero przejść do szczegółów, które wszystkie powinny z tych zasad podstawowych wynikać. Inaczej jednak postąpiła komisja krakowska: prace w sekcjach specjalnych rozpoczęły się wcześniej, niż w ogólno-wychowawczej, a p. Łopuszański tak usprawiedliwia tę drogę odwrotną:

„Zaczęliśmy od pracy w sekcjach nad dydaktyką poszczególnych przedmiotów, a nie od formułowania zasad ogólnych, a zrobiliśmy to dlatego, że *bez długiego poprzedniego rozmyślania i rozważenia praktycznych szczegółów wszczęcie takiej ogólnej dyskusji nie liczyłoby się z praktyką i rzeczywistością, groziłoby wpadnięciem*

w frazes bez treści albo w ideologją. To też zaczęliśmy od poszczególnych przedmiotów, a gdy to pobudziło każdego do zastanowienia się nad celami i metodami, nad związkiem jego przedmiotu czy to z innemi przedmiotami, czy z wychowaniem w szerszym znaczeniu; gdyśmy się zaznajomili przy tej sposobności z obcą literaturą pedagogiczną i obcemi prądami, wtedy można było bezpiecznie przystąpić do formułowania ogólnych zasad reformy, którąby, godząc istniejące jeszcze ewentualnie rozbieżności, usuwając niejasności i wątpliwości, podkreślając rzeczy najistotniejsze, wskazywała jasno drogę, jaką dalsza praca iść powinna.“

To wyjaśnienie wyklucza krytykę: wszystkie drogi prowadzą do Rzymu, a wszystkie metody umiejętnie zastosowane mogą dać dobre zezultaty. Notujemy tylko ten wybór metody, jako rys bardzo charakterystyczny, rzucający światło na psychologję owej komisji. Dwa typy pedagogów spotykamy niemal codziennie: jedni o szerokim poglądzie na cele i zadania szkoły zaczynają od rzucania ogólnych idei i programów, ale nieraz też na tym kończą: kilka, kilkanaście posiedzeń upływa na formułowaniu i układaniu planu prac dalszych, do których się często nie przystępuje nawet z braku czasu; inni, przeciwnie, prawdziwy wstręt czują do dyskusji i roztrząsań teoretycznych, lecz stojąc silnie na praktycznym gruncie szkoły, każdą reformę oceniają przedewszystkim z punktu widzenia jej zastosowań. Do tego typu zdają się należeć członkowie komisji krakowskiej: to ludzie trzeźwi, rozsądni, praktyczni, zbrojni w obserwację i doświadczenie, więc też w ich pracy spotykamy na każdym kroku uwagi bardzo trafne, budzące w nas najżywsze zadowolenie, choć swoją drogą od czasu do czasu i westchnąć nam wypadnie, myśląc mimowoli, że od *komisji reformy szkolnej* można było się spodziewać cze-

gość trochę szerszego, głębszego i, powiedzmy szczerze, radykalniejszego. Ale przejdźmy do samych uchwał.

Najpóźniej zawiązana sekcja ogólno-wychowawcza broni przedewszystkim wychowawczego charakteru szkoły; celem szkoły nie jest według zdania sekcji wyłącznie podawanie wiedzy uczniom, lecz wszechstronny ich rozwój zarówno umysłowy, jak fizyczny i moralny, przeciwdziałanie tak rozpowszechnionym obecnie wadom, jak „kłamstwo, lenistwo, obojętność, brak woli i energji, niezmiernie smutne stosunki moralności płciowej, które straszną grożą przyszłością całemu społeczeństwu.“ W dalszym ciągu swych uchwał, komisja, wbrew istniejącym we wszystkich krajach, a zwłaszcza w Niemczech dążeniom do szkoły jednolitej (Einheitsschule) dającej wszystkim dzieciom jednakowe wykształcenie ogólne przed wszelką specjalizacją, wypowiada się za utrzymaniem dotychczasowego podziału szkoły średniej na filologiczną i realną, żąda tylko rozszerzenia kursu szkoły realnej i równouprawnienia jej z filologiczną tak, aby swym abiturjentom dawała prawo wstępu na uniwersytet. Ta uchwała nie jest naszym zdaniem dostatecznie umotywowaną „interesem wszechstronnego rozwoju naszej kultury i zaspokojenia różnorodnych potrzeb naszego społeczeństwa.“ Boć jeśli w zasadzie pewna specjalizacja wykształcenia jest potrzebną, to niemniej trzeba się zgodzić z postulatem pedagogiki, że kształcenie specjalne następować winno po ogólnym: w dziecku wpierw należy widzieć przyszłego człowieka, niż specjalistę. Wykształcenie specjalne opierać się musi na głębszej znajomości natury wychowańca, gdyż tylko w zawodzie, który odpowiada poglądom naszym, zdolnościom i upodobaniom i sami znajdziemy szczęście, i przyniesiemy korzyść społeczeństwu; tymczasem owe wyraźne poglądy i upodobania objawiają się zwykle w okresie

późniejszym około 15-go lub 16-go roku życia, gdy w dziecku młodszym (nie przeczymy, że zdarzają się wyjątki) upodobania te noszą charakter przejściowy tak, że z nich trudno wyciągać wnioski na przyszłość. Czy więc słuszna już 10-letniego dzieciaka przeznaczać z góry na filolega lub realistę? Może byłoby lepiej przynajmniej cztery niższe klasy urządzić, jako szkołę jednolitą, a podział wprowadzić dopiero od V-ej?

Jeżeli powyższa uchwała nasuwa różne wątpliwości, to następnej tylko przyklasnąć można z całego serca: jest tak praktyczna, że podpisze się pod nią każdy człowiek trzeźwy, a tak szerokie otwiera horyzonty dla przyszłości, że nie powstydziłby się jej i największy ideolog. Oto komisja za warunek pomyślnego stanu szkolnictwa stawia: *rozwój ciągły*, Dwa słowa pozornie obojętne, a jakże znaczące! Najczęściej organizatorom szkół, a nawet ich reformatorom, wydaje się, że, aby stworzyć dobrą szkołę, trzeba tylko nakreślić idealny program i zasady nauczania, a ta szkoła przez lata całe będzie wzorową, idealną. A tymczasem życie całym pędem prze naprzód, wytwarza nowe potrzeby i nowe warunki; a tymczasem nauka w niwecz obraca dawne formuły i zasady; a tymczasem pedagogika, oswobodzona od dawnego dogmatyzmu, wzbogaca się codziennie nowemi zdobyczami w dziedzinie psychologji ogólnej i psychologji wieku młodocianego; a tymczasem nauczyciele idealnej szkoły przekonywają się na każdym kroku, że wskazówki, które im dano, w praktyce nie wydają tych rezultatów, które sobie obiecywano. Przechodzi lat dwadzieścia, może tylko dziesięć, może pięć tylko lub nawet mniej, a idealna szkoła z bardzo postępowej zmienia się na zacofaną i wymaga gruntownej reformy. Tego właśnie nie chce komisja krakowska i bardzo śmiało i stanow-

czo wypowiada zdanie: „Tylko wtedy szkoła będzie wolna od wstrząśnień i ataków zewnętrznych, będzie w każdej chwili przystosowaną do życia, a pedagogicznie zawsze dojrzałą, jeżeli będzie się znajdowała w stanie ciągłej ewolucji.“ A któż ma czuwać nad tą ewolucją, kto ma podtrzymywać ten ciągły rozwój szkoły? czy krajowe władze szkolne? czy kierownicy szkół poszczególnych? Nie: komisja krakowska troskę tę powierza samym nauczycielom, i tu się dopiero przed nami odsłania szeroki horyzont dla przyszłości. Nauczyciel, pracujący nad ciągłym rozwojem szkoły; czy wielu jest takich w Galicji, a nawet w całej Polsce? Z pewnością dziś należą oni do wyjątków, a przyczyną tego nietylko apatja, obojętność względem spraw pedagogicznych, będąca niestety! znamieniem wielu naszych „pedagogów,“ lecz i warunki, w jakich pracują. W szkole galicyjskiej nauczyciel nie może dziś wprowadzić żadnych ulepszeń, gdyż krępuje go bardzo szczegółowa „instrukcja“ Rady szkolnej. O swobodę więc większą gron nauczycielskich bardzo słusznie się upomina komisja reformy szkolnej, a choć członkowie jej np. sam sprawozdawca, p. Łopuszański, jako ludzie praktyczni i rozsądni, nie chcą do szkoły wprowadzać anarchji i dowolności, lecz chcą, by wszystkie zmiany były, jak dotąd, aprobowane przez Radę Szkolną, niemniej serdeczna należy mu się podzięka za te śmiałe słowa: „Chodzi tylko o to, by grona (nauczycielskie) były powołane do inicjatywy, do projektowania zmian, by mogły i to nietylko na papierze, lecz w rzeczywistości, przekładać Radzie szkolnej opracowane przez siebie plany i to z tym przekonaniem, że ich Rada szkolna nie wrzuci do kosza, lecz się nad niemi zastanowi gruntownie, a uznawszy, że próbę warto przedsięwziąć, upoważni zakład—jeden dajmy na to—do jej przepro-

wadzenia. Dopóki nie będzie we wszystkich naszych zakładach nieustannej pracy w kierunku ulepszeń, dopóki w całym kraju nie będzie się nieustannie pod okiem Rady Szkolnej wypróbowywało uznanych przez nią za poważne pomysłów i wprowadzało wypróbowanych ulepszeń; dopóty nie będziemy mogli nawet marzyć o dobrej szkole.

Śród reform, na które komisja nacisk kładzie, do najważniejszych, należy wyrobienie samodzielności w uczniach i tutaj uwagi p. Łopuszańskiego są tak trafne, że aż się proszą o przytoczenie.

„Nasz uczeń spędza w ławce szkolnej pięć godzin dziennie, podczas których nic nie robi, tylko słucha, czasem pisze: potym parę godzin siedzi w domu przy stoliku, gdzie znowu nic nie robi, tylko czyta— kuje. To jest zasadnicza cecha naszej szkoły, że się naszych chłopców od młodu tresuje do bierności, do bezczynności, że się ich systematycznie odsuwa od pól prawdziwego działania. W ten sposób nie wychowamy ich nigdy na pracowników twórczych, na ludzi praktycznego życia. To nie jest wychowanie, jeśli się chłopca nie nauczy używać żadnego innego narzędzia prócz pióra. Z pewnością dalszym ciągiem ławki szkolnej nie jest ani warsztat, ani fabryka, ani rola; jedynym konsekwentnym jej dalszym ciągiem może być tylko biurko urzędnicze, bo tylko przy nim można być dalej biernym i gnuśnym.“

„Zupełne niewyrobienie samodzielności jest kardynalną wadą naszego szkolnictwa. Pomińmy fakt, że szkoła nie stosuje poza nauką żadnych do tego celu wiodących środków wychowawczych, a mówmy tylko o nauce. Otóż i tu nikt nie myśli o czynieniu chłopca samodzielnym. Panuje tu wszechwładnie system „wgadywania“, system podawania uczniom gotowych wiadomości, które uczeń ma zapamiętać i powtórzyć,

a nie zdobywać. Jestto próżniacza metoda uczenia się, wymagająca minimalnego wysiłku.“

„Moralne doskonalenie się, utrzymanie się na wysokim poziomie etycznym, jest walką, jest nieustannym pokonywaniem rozlicznych trudności i pokus. A w walce tej jest się zdanym na własne siły, tysiące razy bowiem znajduje się każdy w położeniu, w którym tylko jego własna wola może nim pokierować, w którym nawet okoliczności będą go pchały ku złemu. Kto nauczy się pod każdym względem stać o własnej sile, ten nie upadnie nawet wtedy, gdy usuną się podpory, podtrzymujące go, gdy warunki i otoczenie zaczną go ciągnąć do upadku. Człowiek bez samodzielności, bez woli, poddany najlepszym wpływom moralnym, będzie upadał ciągle mimo najlepszych chęci, bo nie będzie miał siły oprzeć się wpływom życia. Oddziaływanie moralne przyjmuje się tylko w społeczeństwie, wychowanym do pokonywania trudności, do samodzielności. Tymczasem u nas chłopiec, prócz trudności słuchania i pamiętania, i trudności spokojnego siedzenia w klasie, nie ma do pokonania żadnych prawie trudności, nie ma w swym życiu prawie żadnej sposobności do rozwinięcia inicjatywy i samodzielności, jest zwykle fizycznie a prawie zawsze duchowo rozleniwiony, wprost rozpieszczony; nic też dziwnego, że wpływy moralne u niego się nie przyjmują, lub w najlepszym razie rodzą moralność chwiejną, zawodną.“

Komisja bardzo słusznie uważa za główną podstawę dobrej szkoły umiejętne prowadzenie klas niższych, gdzie należy dążyć nie do napełnienia umysłu różnemi wiadomościami, lecz do wszechstronnego rozwoju zdolności. Słusznie powiada p. Łopuszański: „Chcąc trafić do duszy, trzeba uderzać w tę strunę, która w niej jest. W dziecku jest pożądanie zjawisk, fak-

tów, życia, ruchu, działania, bawienia się mechanizmem zjawisk, a niema i być nie może żądzy systematyki, żądzy definicji i abstrakcji, bo niema do tworzenia ich materjału, a więc nie mogła się wytworzyć potrzeba. Tymczasem my wciąż uderzamy w tę strunę, która w duszy oddźwięku nie znajdzie, pchamy w głowy słowa, zdania, frazesy i zasypujemy na zawsze dziecięcą ciekawość, ruchliwość, żądzę patrzenia, badania, działania."

Co do klas wyższych, to komisja wypowiedziała się za pewnym uwzględnieniem zdolności i upodobań indywidualnych uczniów „przez udzielanie im ulg w pewnych kierunkach, a dawanie sposobności do wydatniejszej pracy w innych." Wymaga też ona zaznajomienia uczniów z historją najnowszą i spółczesnemi warunkami życia; wreszcie kładzie nacisk na wychowanie fizyczne młodzieży.

O duchu szkoły, o stosunku nauczycieli do ucznia, o regulaminie, karności i wielu innych kwestjach wychowawczych snać nie mówiono jeszcze, bo referat p. Łopuszańskiego nic o tym nie wspomina. Przytacza on natomiast niektóre uchwały sekcji specjalnych; z nich zwracamy uwagę na ważniejsze.

Sekcja języka polskiego pod przewodnictwem prof. Mikołaja Mazanowskiego wypowiedziała się za ograniczeniem gramatyki w klasach niższych, a natomiast wprowadzeniem w dwuch najwyższych klasach (VII i VIII) nauki o języku. Postanowiono w klasach wyższych rozszerzyć i pogłębić wykład poezji romantycznej i poromantycznej i wydać odpowiednie do niego nowe Wypisy.

Sekcja historyczna pod przewodnictwem prof. Wincentego Zakrzewskiego uchwaliła znieść dwustopniowość w wykładzie historji powszechnej, a zostawić ją tylko w nauce historji Polski. Materjał po-

dzielono, jak następuje: klasa II-ga i III-cia niższy kurs historji Polski, klasa IV-ta historja starożytna, klasa V-ta historja średniowieczna równolegle z polską, klasa VI-ta historja nowożytna do Wielkiej Rewolucji, oraz historja Polski do Sejmu Czteroletniego, klasa VII-ma historja najnowsza powszechna i Polski, klasa VIII-ma podstawy wykształcenia prawno-społecznego. Nauka nie ma się ograniczać do powtarzania wykładu lub czytania podręcznika, lecz pobudzać do myślenia. Pomocą przy niej będą Wypisy historyczne „któreby młodzieży ułatwiały bezpośredni dostęp do źródeł, ilustrowaly epokę i pozwalały na wyrobienie głębszego, samodzielnego sądu.“ Osobny komitet krząta się około ułożenia takich Wypisów.

Sekcja matematyczna chce w trzech klasach niższych wprowadzić, jako nowość „ćwiczenia praktyczne z zakresu matematyki, dokonywane przez uczniów bardzo prostemi środkami. Chodzi o mierzenie długości, powierzchni, objętości, ważenie, używanie narzędzi mierniczych, choćby najprymitywniejszych, pomiary praktyczne objętości brył, objętości cieczy, nawet kalibracja naczyń mierniczych, wykonywanie zadań praktycznych z tym związanych i t. p. Nawiasem zauważmy, że ta reiorma przypomina bardzo projekt dr. Marguliesa, podany przed paru miesiącami w naszym piśmie.

Fizyka i chemja w szkole realnej, o którą komisji reform najbardziej chodzi, ma być prowadzoną przez wszystkie klasy, lecz w 3-ch klasach niższych nie będzie do niej ani podręcznika, ani wykładu nauczyciela „zastąpią je ćwiczenia praktyczne, wykonywane przez uczniów, a prowadzone metodą, o ile się da, heurystyczną.“ I tu trzeba będzie opracować podręcznik dla nauczycieli, a nadto zaopatrzyć szkołę w odpowiednie przyrządy. Od klasy IV-ej zaczyna się kurs systematyczny, w którym mechani-

ka występuje dwukrotnie: raz w formie zwięzłej i uproszczonej w klasie IV-ej, drugi raz gruntowniej w klasie VIII-ej; komisja bowiem uznała, że „umieszczenie obszernej nauki mechaniki na samym początku fizyki zraża odrazu większość uczniów do przedmiotu.“ Historja naturalna w klasach niższych ma być prowadzona „zbiorowiskami, a więc tak, jak różne twory przyrody w naturze ze sobą współżyją. Będzie się więc uczyło o ogrodzie, t. j. o roślinach i zwierzętach, które żyją w ogrodzie, o lesie, o bagnie i t. d. Przerabiać się będzie wyłącznie to, co uczeń sam zbierze i co sam będzie mógł zaobserwować; chodzi o to, by go nauczyć obserwować i myśleć, rozumieć, krytycznie patrzeć na otaczającą naturę. Tak będzie w miesiącach letnich. W zimowych natomiast będą opowiadania z zakresu przyrody tych krajów, które dla ucznia są niedostępne, a więc przyroda lasu podzwrotnikowego, gór, okolic podbiegunowych — wszystko w związku z gieografją.“ Co do nauki w klasach wyższych, to na drugie półrocze klasy trzeciej i czwartej wyznaczono botanikę, w piątej i szóstej zoologję, w siódmej geologję i mineralogję, w ósmej — biologję ogólną. Natomiast wbrew głosom, które odzywały się w ostatnich czasach, nie wprowadzono do programu hygjeny, postanawiając ją wykładać w związku z naukami przyrodniczemi. I ta uchwała jest dla nas nie dość umotywowaną; stawiamy więc znak zapytania, a radzibyśmy wysłuchać w tym względzie zdania zarówno nauczycieli przyrody, jak i hygjenistów, którzy już i u nas niejednokrotnie wypowiadali się za wprowadzeniem wykładu hygjeny do szkoły średniej.

Takie są najważniejsze uchwały komisji reform, która bardzo energicznie wzięła się do dzieła i odbywa nieraz po kilka posiedzeń tygodniowo. Pomimo to widzimy, że praca jej daleka jeszcze końca, że jeszcze

wiele punktów zarówno co do ogólnej organizacji szkoły, jak co do programu i metody wykładu poszczególnych przedmiotów czeka na opracowanie.

A przecież uważaliśmy za rzecz słuszną zwrócić uwagę naszych czytelników na tę pracę rozpoczętą, a uczyniliśmy to z dwuch przyczyn: raz, aby spełnić życzenie samej komisji, której sprawozdawca prosi „o surową, bezstronną jednak krytykę i współpracownictwo,“ a powtóre diatego, że i u nas także sprawa reformy szkolnictwa nie jest ukończoną, i u nas w różnych kołach i sekcjach porusza się kwestję programów, a nawet niekiedy omawia się ją szerzej, bo gdy w Galicji mówią wyłącznie o reformie szkół męskich, my myślimy również o dziewczętach, których kształcenie wymaga znacznej reorganizacji. Otóż sądzimy, że dla naszego nauczycielstwa ważną wskazówką mogą być niekiedy prace komisji galicyjskiej, gdy znowuż poglądy i wnioski, uwagi, zarzuty naszych pedagogów przydałyby się i tym, którzy poważnie mówią o reformie szkoły w Galicji. Przedstawiając więc objektywnie uchwały komisji krakowskiej, pragnęłam przedewszystkim wywołać nad niemi dyskusję, otworzyć łamy „Nowych Torów“ szczegółowemu rozpatrzeniu spraw poruszonych; aby ideja dobrej szkoły polskiej, do której od lat tylu wzdychamy, wystąpiła w całej pełni i coraz konkretniejsze przybierając kształty, weszła w życie nie jako suchy i zimny schemat, lecz jako organizm żywy, obdarzony dążnością do ciągłego rozwoju.

Aniela Szycówna.

System semestralny w szkole średniej.

Pedagogja nowożytna napotyka trudności ogromne wszędzie, gdzie chodzi o przezwyciężanie pospolitego bezwładu w sprawie nauczania, gdzie chodzi o rozbudzenie większego napięcia pracy, o powiększenie wydajności nowożytnych metod nauczania. To też, o ile te nowożytne metody nauczania zmierzają do ułatwienia nauki przez uproszczenie procesu przyswajania, o tyle z drugiej strony okazuje się potrzeba poszukiwania po za zainteresowaniem i rozbudzeniem zapału środków, zdolnych podnieść mniej zapalne umysły, zmusić je do pracy wytrwałej i przez to do należytego współdziałania uczniów z nowożytnym nauczycielem. Niedość jest bowiem, aby ten nauczyciel umiał wyłożyć rzecz najzrozumialej a przytym dość głęboko, aby umiał zająć a nawet porwać uczniów, czy też rozniecić w nich chciwość wiedzy. Trzeba, aby i uczeń, nie ten najlepszy, ale i pospolity średniak i zwyczajny niedbalec chcieli i musieli czynić wszystko ku przyswojeniu wykładanej sobie nauki, ku utrwaleniu jej w swym umyśle, ku wchłonięciu przez ich własną istotę. Pod tym względem uczniowie nasi pozostawiają zwykle wiele do życzenia—być może, że i sam ustrój szkolny z nawałą przedmiotów oddziały-

wa tu ujemnie wbrew postulatom pedagogji. W uczniach — temperament młodzieńczy, z trudnością się koncentrujący na dłużej, żywość stosunków koleżeńskich, rozliczne przeszkody płynące z otoczenia, wreszcie samo tempo otaczającego miejskiego życia społecznego nie sprzyjają temu, aby oddawali się w należytym stopniu nauce i o niej głównie myśleli. Okazuje się potrzeba podniet innych, przeciwdziałających ogólnej rozbieżności wrażeń i impulsów, zdolnych skoncentrować uczącą się młodzież na szkole i nauce szkolnej, utrzymać ją w niezbędnym dla owocności i wydajności pracy napięciu zainteresowania i wysiłku. Tym sposobem okazuje się jakby potrzeba zastąpienia przeciążenia szkolnego, które pedagogja nowożytna redukuje znakomicie, przez czynniki, wywołujące wyższe natężenie pracy, którego sam idealny interes nauki w dzieciach nie zawsze stworzyć jest w stanie.

Zdaje się, że za jeden z takich właśnie czynników uważać należy przekształcenie rocznego, klasowego ustroju szkół na semestralny. Reforma taka ma na celu jakby postawienie przed oczami uczącego się młodzieńca najbliższych bezpośrednich owoców jego pracy w perspektywie dwa razy bliższej, niż obecnie: zarówno bowiem niedbalstwo, lekkomyślność i niesystematyczność, jak pracowitość sumienność i pilność wydają wówczas co pół roku swe owoce, wyrokujące o dalszym postępie w nauce lub o jego czasowym zatamowaniu.

Tego rodzaju podnieta natężenia pracowitości, uwagi i pilności młodzieży szkolnej jest tym ważniejszą, że nowożytny system pedagogiczny zrywa z zasadą stopni, również w celu wprowadzenia jednostajności i sumienności pracy. Zrywa on również z zasadą nagrody i kary za pilność lub jej brak, ponieważ mniema, iż nie strach kary lub nadzieja nagrody, nie

ambicja lub rywalizacja choćby szlachetna winny być motywem pilności i pracy. Motywem tym, zgodnie z pedagogją nowożytną, winno być poczucie obowiązku i odpowiedzialności, które od początku ma być wyrabiane i wpajane nie w drodze mechanicznej i nieświadomej, nie przez wszelkiego rodzaju ubieganie się niezdrowe i krzywdzące ludzką duszę, ale przez dokładne i wyraźne uświadomienie w dziecku celu nauki oraz zadań i obowiązków człowieka cywilizowanego. Zdaje się, że owo zbliżenie, czy przyśpieszenie chwili zbierania owoców własnej pracy, owo uczynienie tej chwili częstszą nie ma na celu bezpośrednio budzenia tego uświadomienia. Za to w zupełności może ono zastąpić wszystkie motywy dawnej pedagogji— nagrodę i karę, strach i zawstydzenie,—a tym samym lepiej daleko może podtrzymać w dziecku świadomość obowiązku i odpowiedzialności. Nadto system semestralny ma tę zaletę, że „karę“ za lenistwo, brak zdolności, lub zbieg niepomyślny okoliczności zmniejsza o połowę.

System semestralny na polu naszego szkolnictwa znalazł gorliwego zwolennika i propagatora w p. Wojciechu Górskim, właścicielu i kierowniku znanej szkoły męskiej filologicznej. Mamy przed sobą broszurę, wydaną i napisaną przez p. Górskiego z okazji wprowadzenia ustroju semestralnego w jego szkole; p. G. postanowił dokonać zmiany tej w tempie przyspieszonym w ciągu $1^1/_2$ roku, a to „celem podniesienia naukowej wartości szkoły“ przez to „jedno ogniwo w łańcuchu reform, jakie szkoła polska przeprowadzić powinna,“ oraz „pragnąc osobiście rzecz w czyn wprowadzić, a może i doczekać się za życia błogich owoców z tego posiewu.“

Aczkolwiek broszura p. G. wychodzi przeważnie

z założeń utylitarnych i punktów widzenia dawniejszej mechanicznej pedagogji, niemniej jest ona bardzo ciekawą, tymbardziej, że zawiera wiele spostrzeżeń cennych pedagoga światłego i doświadczonego.

P. Górski, jako cel reformy, wystawia „dwukrotne promowanie w ciągu roku, jako środek do utworzenia bardziej dobranych klas“, „równomierny zaś poziom uczniów w klasach umożliwia wyższy poziom naukowy szkoły.“ Następnie wylicza p. Górski korzyści ewentualne reformy, a więc: 1) podniesienie poziomu wykładów dla zdolniejszych, 2) zniewalanie do systematycznej pracy, 3) strata pół roku, nie zaś całego roku przez powtarzających kurs tej samej klasy, 4) Ułatwienie w dobieraniu uczniów nowych do klas, posiadających wolne miejsca, 5) zmniejszenie liczby drugorocznych przez równomierniejszy ich rozdział, 6) zmniejszenie kosztów wychowania przez skrócenie okresów powtarzania kursu, wreszcie 7) ułatwienie przechodzenia kursów przez skoncentrowanie przedmiotów o małej liczbie godzin rocznych w dwa razy większej liczbie godzin w ciągu semestru.

Najciekawszą atoli ze wszystkich korzyści, przewidywanych przez p. Górskiego, jest danie uczniom zdolnym i wybitnym możności *przeskakiwania semestru* w drodze pracy wakacyjnej i złożenia odpowiedniego egzaminu po wakacjach. Toż samo dotyczy uczniów, którzy zbiegiem okoliczności np. z powodu choroby zmuszeni byli pozostać na tym samym semestrze.

Wydaje nam się, że ten punkt reformy, nie będący właściwie integralną częścią systemu semestralnego, jest reformą samą w sobie i że reforma taka wymaga szerokiej i gruntownej dyskusji w kołach pedagogicznych, zanim będzie uznaną lub odrzuconą. Jakkolwiek p. G. rzecz przedstawia zachęcająco, pow-

strzymujemy się na razie od wypowiedzenia zdania w tej sprawie.

Jeśli teoretyczna strona broszury jest przekonywającą na korzyść ustroju semestralnego, to strona praktyczna sprawy jest niesłychanie ciekawą. P. Górski przeprowadza reformę w swej szkole, posiadającej do klasy 5-ej włącznie oddziały równoległe, w $1^1/_2$ roku w ten sposób, że w ciągu tego czasu uczniowie lepsi, zdolniejsi przechodzą kurs dwuch klas w tempie przyspieszonym, a uczniowie słabsi i mniej zdolni kurs 3 semestrów. Tym sposobem w ciągu $1^1/_2$ roku zdolniejsi posuwają się o semestr dalej niż mniej zdolni. Oddziały równoległe od 1 do 5-ej klasy przybierają charakter semestrów wyższych i niższych, wstępna klasa jest otwieraną co pół roku, a klasy 6-a, 7-ma i 8-ma otrzymują na razie po jednym semestrze powstającym z połączenia lepszych uczniów klasy niższej (promowanych) z gorszemi uczniami kl. wyższej, pozostającemi o $^1/_2$ roku dłużej w szkole. Należy zauważyć, że obok szkoły semestralnej istnieją w szkole p. Górskiego w kl. I-ej i III-ej oddziały c, które nie są włączone do reformy. Ponieważ reforma bez powiększenia kosztów w dwójnasób nie może tolerować więcej niż po oddziale każdego semestru, a klasy niższe, jak stwierdza p. Górski, stanowią materjalną podstawę szkoły, więc przypuszczać należy, że tego rodzaju klasy równoległe mogą istnieć stale przy szkole z ustrojem semestralnym, o ile się opłacą. P. Górski przytacza również ujemne strony reformy przeważnie natury materjalnej, spadające na właścicieli szkoły, jak np. konieczność utrzymywania większej liczby klas wyższych. Należy jednak przypuszczać, że projekt wytrzymuje kalkulację finansową, która opiera się niewątpliwie na podniesieniu reputacji szkoły i dopływie do niej większej liczby uczniów.

Zastanawiając się ogólnie nad sprawą przez p. Górskiego podjętą, przychodzimy do wniosku, że rzecz jest niezmiernie ciekawym eksperymentem i pedagogicznym i społecznym. Pedagogicznym, gdyż w okresie przejścia dają się przytym obserwować: a) rezultaty kursu przyspieszonego, b) rezultaty oddzielenia zdolniejszych od mniej zdolnych. Po ukończeniu reformy można obserwować również trwałe jej rezultaty; a więc 1) rezultaty półrocznych kursów powtórzenia, 2) wzrost natężenia pracy uczniów, 3) podniesienie poziomu wykładów, 4) rozwinięcie się systematyczności w uczniach. Wreszcie najciekawsze spostrzeżenia pedagogiczne robić można nad „przeskakującemi“ semestry, o ile takie wypadki w szkole o wysokim poziomie nauki nastąpią.

Byłoby bardzo do życzenia, aby p. Górski, lub jaki inny pedagog jego szkoły, mający sposobność to wszystko obserwować, nie zaniedbał się podzielić z ogółem nauczycieli owocami tak ciekawego eksperymentu.

Tymczasem w mniemaniu, że zarówno argumenty p. Górskiego za reformą, jak sama reforma i jej eksperymentalne przez p. G. wykonanie zasługują na bliższe poznanie, komunikujemy, że broszurka p. Górskiego została w porozumieniu z nim rozesłana członkom Polskiego Związku Nauczycielskiego, i że czytelnicy „Nowych Torów“ mogą ją otrzymać w redakcji gratis i franco na żądanie.

Józef Grodecki.

Odczyty dla młodzieży.

Z nagłym rozwojem życia umysłowego wzmogła się i ilość odczytów publicznych. Niemal każda instytucja oświatowa urządza odczyty dla swych członków, oraz dla szerszej publiczności i niemal nigdy nie braknie chętnych słuchaczy. Musi to więc odpowiadać istotnej potrzebie społecznej.

Ze wzrostem zainteresowania wzrasta ilość prelegientów i wreszcie normują się ceny wejścia, co wpływa korzystnie na szeroką popularyzację. Wreszcie stopień umysłowości słuchaczy zaczyna tak dalece interesować prelegientów, że oto mówią specjalnie dla dorosłych analfabetów, dla młodzieży i t. p.

Rok ubiegły był może pierwszym, który przyniósł nam pewne doświadczenia w tym względzie, możemy więc uzbroić się w sprawiedliwą samokrytykę i rozpatrzyć, jakie miejsce w życiu młodzieży odgrywają odczyty publiczne i jakie reformy należałoby tu wprowadzić.

Sądząc ze stanowiska młodzieży, której żywe zainteresowanie decydującą odgrywa rolę, odczyty są dla niej przyjemnym spędzeniem czasu. Możnaby powątpiewać jeszcze, czy młodzież świadomie wybiera sobie tematy, które dla danego poziomu umysłowego i stopnia zainteresowania są odpowiednie; zresztą dotąd nie było tak dalece w czym wybierać. Działo się

to tak: „idę jutro na odczyt mego nauczyciela, lub nauczycielki chodź ze mną, będzie bardzo ciekawe." „Pójdę“ bo mam czas, lub, pójdę bo wolę to niż wizytę,“ rzadziej: „a czego on (ona) daje“?, lub „o czym będzie mowa?“ Przypuśćmy, że tytuł nie głosi nic nowego, aleć zawsze będzie to coś różnego od wykładu, coś urozmaiconego przezroczami, coś przygotowanego właśnie dla nich, i w dodatku dla nich wszystkich w wielkiej ilości tu zebranych. To wszystko stwarza nastrój poważny, życzliwy i przez to podniosły. Nie przeczę, że czasami poza względami osobistemi wchodzi w grę zainteresowanie: przypada jakaś pamiątkowa rocznica, niewiele się o niej wie, jakże tu nie skorzystać z okazji, by w przeciągu godziny zapoznać się z tym, czego wyczytać nie ma się czasu, a objaśnić ustnie również nikt nie potrafi; to znowu mają mówić „o rozwoju życia na ziemi“ i w przeciągu kilku posiedzeń poruszą wiele różnych niejasnych wiadomości i dadzą jednolite pojęcie, o czymś tak ważnym, i tak często obgadywanym w małych kółkach samokształcących się. Te i tym podobne względy ciągną masowo młodzież na „przyjemne odczyty."

Ale wślad za tym występuje rola rodziców. Wobec powyższego nastroju zniechęcić dziecko do odczytu trudniej, ale zabronić mu iść i zniechęcić do siebie łatwo.

Poza wyjątkowemi okolicznościami, które stanowczą mogą być przeszkodą do pójścia dziecka na odczyt, występuje tu czasem nastrój nieufno-lekceważący, którego skutkiem są takie motywy zakazu: „szkoda czasu,“ „w godzinę niewiele się nauczysz,“ „będzie pewno dużo chłopców, jakże wy panienki same bez mam się znajdziecie“ (i rzadziej odwrotnie) lub co gorsza „ten głupiec będzie wam coś plótł;“ albo „ta socjałka jeszcze was czym zgorszy“ i ktoby zliczył nie-

szczęśliwe argumenty mniejszości, chcę wierzyć, mniejszości rodziców. Jest jednak i większość, która albo sama idzie raz i drugi ze swemi skarbami, albo informuje się wprost od prelegienta, lub osób, urządzających odczyt, o jego treści i zakresie. Dla rodziców wiadomości takie są istotnie bardzo ważne, bo pomijając już jakąś osobistą nienawiść i nieufność „różniczkową,“ może się zdarzyć, że jakiś odczyt nie da istotnie nic ich dziecku i będzie faktycznie stratą czasu. Więc dlatego prelegienci ergo pedagodzy i publicyści muszą sobie stawiać wyraźny cel i zakres tego, o czym mają mówić, muszą wiedzieć, w jakim wieku i jak przygotowani umysłowo są ich słuchacze.

W roku ubiegłym odczyty co do treści dzieliły się na historyczne (Gomólińska, Weychertówna), przyrodnicze (Jezierski, Czartkowski, Stołyhwo) i okolicznościowe (o dniu zadusznym przez S. Sempołowską). Przytaczając nazwiska powyższe dla przykładu, nie daję ścisłego sprawozdania, wiadomo bowiem, że najwięcej odczytów podobnych bywa urządzanych w różnych zakładach naukowych, noszą one jednak charakter półprywatny. Poza tym wiele odczytów, nie przeznaczonych wyłącznie dla młodzieży, poziomem swoim jej odpowiadało, do takich zaliczyć można niektóre z urządzanych przez Muzeum Przemysłu i Rolnictwa, Uniwersytet dla Wszystkich, Uniwersytet ludowy P. M. S. i Kursy dla dorosłych analfabetów. Taki istniał podział jakościowy i był oczywiście nie wystarczający, ponieważ ani młodzież, ani wychowawcy z samego tytułu, nazwiska prelegienta, lub organizatorów nie mogli mieć pojęcia, na jakim poziomie stać będzie wykład. Stąd wypływały nieporozumienia; jedni czuli zawód, inni znaleźli wiedzę zbyt wygórowaną dla swych umysłów, bo korzystając z nielicznych okolicz-

ności, kiedy przy tytule istniał dopisek „dla młodzieży,“ posyłano na odczyt zarówno 8 — 9 letnie dzieci jak i 18—20 letnią młodzież. Wszak młodzieżą nazywamy już każdą istotę w mniej lub więcej systematyczny sposób zdobywającą wiedzę i mającą jaki taki swój pogląd na świat. Trudno wprawdzie zaprowadzić wyraźny podział wieku w tym wypadku, gdy rozwój dziecka od tak różnorodnych zależy okoliczności, jednak należy przypuszczać, że dzieci od lat 8—9 do 12—13 mają poziom umysłowy do siebie bardziej zbliżony, podobnie jak młodzież od 13-tu do 17—18 lat. Dzieci do lat 8 dotychczas, niestety, jako największą przyjemność mają ofiarowany cyrk, lub bioskop. Chociaż na afiszach widnieje czasem dodatek, iż przedstawienie przeznaczone jest dla dzieci, przecież za zmysł pedagogiczny panów przedsiębiorców niebardzo można odpowiadać, gdy nawet tak poważna instytucja, jak Filharmonja, daje dla naszych milusińskich jakieś słabe, nieoryginalne ułamki przedstawień.

Trudniejsza jest sprawa, gdy wkraczamy w wiek już odpowiedni do odczytów (co nie wyklucza przedstawień teatralnych, dawanych od czasu do czasu, jako to: utworów dramatycznych, muzyki i śpiewu — starannie dobieranych). Od lat 8 — 9 do 12 — 13 żywe słowo, przeplatane obrazami niknącemi, może już zainteresować słuchaczy, ale oczywiście, gdy treść jakościowo i ilościowo będzie odpowiednia; wybór powierzyć by należało istniejącym gronom pracowników-pedagogów. Mniej więcej obrazy winny zajmować $^1/_4$ czasu, przeznaczonego na odczyt t. j. godziny, zaś $^3/_4$ tylko ma trwać wykład, naturalnie jedno z drugim winno się przeplatać. Pożądanym byłby podział co do treści na tematy historyczne, przyrodnicze, literacko-artystyczne i okolicznościowe, przyczym dla młodszych słuchaczy cykle nie są bardzo pożądane ze względu

na mniejszą sprawność pamięciową i większe utrudnienie w uczęszczaniu, z powodu mniejszej samodzielności.

W następnym stadjum rozwoju do istniejącego podziału treści można dołączyć odczyty etyczno-moralne, poszeregowane mniej więcej w ten sposób, jak to jest w książce Karola Fulpiusa [1]), a stawiające sobie jako cel nie agitację przekonaniową, lecz zasadę, że „szczęście jednostki może być zupełnym tylko wtedy, gdy nie jest w sprzeczności z dobrem innych, lecz w zupełnej harmonji. [2])“ Młodzież starsza interesuje się żywo cyklami, przenosząc ideję przewodnią z jednego odczytu na drugi. Z powodu dorywczości dotychczasowej pracy w tej dziedzinie trudno zauważyć wyraźne rezultaty tych zabiegow, to pewna, że dobrze a niedrobiazgowo opracowana treść, podana jasno i wyraźnie, jest przez młodzież ocenioną: a chociaż nie jest ona zdolna do spamiętania całkowitego odczytu, jednak pewne uogólnienie i co za tym idzie ogólny rozwój umysłowy i zdolność orjentacyjna w nieznanych dotychczas dziedzinach niemal daje się już dziś zauważyć, jako rezultat słyszanych wykładów. Miejmy więc nadzieję, że po wprowadzeniu pewnych reform ilościowo-jakościowych, odczyty staną się jednym z najpoważniejszych środków kształcenia.

Marja Czaplicka.

---

[1]) „Zarys moralności społecznej.“

[2]) A. Dodel. „Mojżesz czy Darwin.“

Sprawy szkolne.

Karjerowiczostwo.—Stopnie.—Rok szkolny.

Nienormalny stan naszego szkolnictwa, utrzymujący się po dziś dzień, i nagłe jego powstanie spowodowały szereg objawów wysoce ujemnych w życiu naszej szkoły. Jednym z nich jest rozwielmożnione i coraz bardziej się rozwielmożniające śród naszych nauczycieli karjerowiczostwo.

Powstanie szkoły polskiej otworzyło rozległą arenę pracy społeczno-narodowej, przedtym całkowicie prawie niedostępną. Szybkie powstawanie nowych szkół polskich sprawiło, że cała rzesza pracowników inteligentnych, uwięzionych przez inne zawody — inżynierów, lekarzy, prawników rzuciła się do nauczycielstwa. Popyt na pracę nauczycielską zrobił swoje, choć podaż jakością swą nie zawsze odpowiadała zapotrzebowaniu. Nauczycielstwo polskie sformowało się z rozmaitych żywiołów, pedagogicznie zgoła niewyraźnych i nader słabo zróżnicowanych. Chleb nauczycielski—oto główna siła pociągająca nowych adeptów, nie zawsze niestety ożywionych prawdziwym powołaniem i postanowieniem oddania się nowemu zawodowi bez zastrzeżeń. Tym sposobem karjerowiczostwo leżało już w samym sposobie nagłej ży-

wiołowej kooptacji sił nauczycielskich. Inne okoliczności sprawiły, że napotkało ono w szkolnictwie polskim grunt dla siebie podatny i urodzajny.

Jedną z nader ważnych i na pierwszy plan wysuwających się potrzeb naszego szkolnictwa była sprawa znalezienia dostatecznej liczby wykwalifikowanych kierowników dla nowych obficie powstających uczelni polskich. Niestety, kwalifikacje—wykształcenie pedagogiczne i zawodowe, wyrobienie życiowe i t. d. nie zawsze były kryterjami, na których zasadzie szkoły powoływały dyrektorów. Obok tych kryterjów, którym hołdowały zaledwie nieliczne szkoły społeczne, istniały czynniki inne: a więc spryt przedsiębiorczy, jaki taki kapitał zakładowy, wieloletnie nauczycielstwo w szkole rosyjskiej, które niestety rozwijać mogło typ pedagoga najmniej dla młodej polskiej szkoły pożądany—typ biurokraty—formalisty, wreszcie niekiedy rażąco-lekkomyślne względy partyjne. Należy zaznaczyć, że grona i ludzie, zakładający szkoły, nie mieli znowu tak bardzo w czym przebierać, a ze szczupłej liczby pedagogów, obytych ze szkołami, niewielu rezygnowało z kandydowania „na dyrektora.“

Tym sposobem na tle środowiska nauczycielskiego, w znacznej mierze utworzonego pod hasłem karjery, rozwinęły się odrazu nowe widoki konkurencji w drodze do dyrektorstwa. Już „Nowe Tory“ zaznaczały w swoim czasie, iż polscy dyrektorowie jakoś niedługo zagrzewają miejsca. Tak było w istocie i świadczy to tylko o niewystarczającym wyrobieniu i małych kwalifikacjach tych przełożonych pierwszego poboru. Do ostatnich czasów szkolnictwo polskie jeszcze się rozrasta i ma niewątpliwie przed sobą długą drogę dalszego rozwoju. Na razie posad dyrektorów jest niemało. W ubieganiu się o dyrektorstwa występuje drugi etap karjerowiczostwa w szkole średniej.

Sprawę niesłychanie zaognia i potęguje ten fakt, że, z powodu braku aż dotąd rzeczywistej opiekuńczej zwierzchności dla naszego szkolnictwa, nasi dyrektorowie, a i właściciele szkół stają się właściwie mówiąc, w ostatniej instancji rozdawcami posad, twórcami stanowisk, a co za tym panami życia i śmierci swych podwładnych — recte nauczycieli. Nauczyciel polski jest to dziś par excelence najmita z wolnej ręki, najmita zależny od placet tego lub owego dyrektora. Najmniej względnie uzależnieni są ci nauczyciele warszawscy, którzy, posiadając dobrą markę, spędzają czas szkolny przejeżdżając z lekcji na lekcję dorożką, gdyż wykładają w 8—12 szkołach, które wówczas mają szczęście głosić: „u mnie wykładają pp. X, Y.“ Natomiast wszyscy nauczyciele, jako tako związani ze szkołami, zależą od widzimisię dyrektorów i właścicieli szkół. Tymczasem jednak dyrektorowie i właściciele są ludźmi. Często nawet mimowoli muszą oni dobierać sobie ludzi najbardziej dla się dogodnych i uległych, choć może najmniej wyrobionych i cennych pedagogicznie.

I tu właśnie rozwija się najobrzydliwsza, bo służalcza strona karjerowiczostwa, którym rażony jest nasz młody stan nauczycielski już w zaraniu istnienia. Bezgraniczna, nieobliczalna zależność od przełożonych staje się powodem i panoszenia się tych ostatnich i potulności nauczycieli aż do zatracenia swej własnej osobowości. Dalej, dobór nauczycieli rzeczywistych z grona przypadkowych adeptów nauczycielstwa nie odbywa się normalnie—odpowiednio do zdolności i wartości pedagogicznej, nad wszystkim zaś panuje uganianie się za dyrektorstwem, które w szkolnictwie naszym jest dziś jedynym „stanowiskiem“, gdy posada nauczyciela jest efemeryczną.

Nie mamy zamiaru przytaczać na teraz wielu faktów skandalicznych, zachodzących się w szko-

łach polskich i w stowarzyszeniach nauczycielskich, a wynikających z tego rodzaju karjerowiczostwa, świadczących zaś o obniżeniu poczucia godności i przeświadczeniu o wartości osobistej.

Odkładamy to na kiedyindziej.

Tu chcemy za to powiedzieć jeszcze tylko, że rozpanoszenie się karjerowiczostwa w naszej szkole stać się może przyczyną opuszczenia jej przez jednostki lepsze i niezdolne do torowania dróg życiowych giętkością karku, pozostawania zaś osobników małej wartości moralnej i społecznej. Nie można wątpić, że zwrot tego rodzaju przyczyni się jeszcze bardziej do obniżenia się poziomu naszych szkół i do powrotu ku typowi dawnemu.

Ale radą na to zło może być tylko: niezależność nauczyciela i zakończona organizacja szkolnictwa.

Dziwne koleje przechodzi w szkole polskiej antypedagogiczna zresztą zasada oceniania postępów za pomocą stopni. Szkodliwość stopni w ogóle, a zwłaszcza ich wielorakiego stopniowania, wykazaną została dostatecznie. Owo uczenie się na stopień, z niechęcią najczęściej ukrytą do nauki lub przedmiotu, płynące stąd zatracanie poczucia obowiązku, akuratności i sumienności, zastąpienie tych pierwszorzędnych celów wychowania przez niezdrową emulację, pracowanie wskutek podrażnionej ambicji, odkładanie kucia na koniec kwartału lub roku, wypraszanie stopni i nieskończone poprawianie się, dalej owe stopnie średnie arytmetyczne i roczne, mające brakom powyższym zapobiec, oto opłakany rezultat systemu stawiania stopni wogóle. Już bardziej postępowe szkoły rosyjskie u nas np. handlowe usiłowały walczyć z tym systemem,

a zwłaszcza z zakorzenionemi brakami i wadami z niego płynącemi. Nie mogąc znieść stopni ostatecznie, dla wielu powodów, w które tu nie wchodzimy, postępowsze szkoły rosyjskie ograniczyły system stopni do dwuch symbolów „postępy dostateczne i niedostateczne.“ Później dodano do tego stopień mierny, będący niejako ostrzeżeniem i ostrogą dla tych, co nie robili postępów dostatecznych, a robić je z łatwością mogli. Nie mówimy tu o sposobach, jakie były w tych szkołach stosowane dla zapobieżenia niesystematycznej pracy uczniów nad poszczególnemi przedmiotami. W opisanej postaci system stopni przeszedł i do wielu szkół polskich. Należało oczekiwać, że tu system ten ulegnie jeszcze większej redukcji, jeżeli nie będzie go można poniechać ze względu na konieczność statystyki szkolnej i na zwyczaj informowania w ten sposób rodziców. Należało oczekiwać, że w dalszym zwalczaniu „biurokratyzmu stopni“ szkoła polska szukać będzie własnego postępu zarówno co do swej wartości, jak metod i celów swej pedagogji. Ale rzecz bierze obrót zgoła inny.

Szkoły polskie po otrząśnięciu się z początkowego samozachwytu zaczęły istotnie rychło uczuwać potrzebę podniesieuia tyleż swej wartości wychowawczej, co poziomu naukowego przygotowania młodzieży. Ani samozachwyt, ani głęboka zmiana kontyngensu uczniów po strajku, ani brak doświadczonych i pedagogicznie wykwalifikowanych pedagogów i kierowników, ani rozluźnienie porządków szkolnych nie sprzyjało podniesieniu się tego poziomu i utrzymaniu go na należytej wysokości. Ale te wszystkie przyczyny są głębokie, rdzenne i niemożliwe na razie do usunięcia. Wtedy obejrzano się za innemi środkami i oczywiście znaleźli się lekarze, którzy zwrócili uwagę na formalne przedewszystkim sposoby podniesienia po-

ziomu szkół. Jednym ze wskazanych sposobów był system stopni. Udowodniono czarno na białym, że byle kontrola była częstą, byle stopnie zawierały pierwiastek ekscytujący ambicję, byle rodzice byli często trapieni „niedostatecznemi“ a rozpromieniani „dobremi“ ocenami postępów, a wnet i uczniowie zaczną się uczyć i szkoła, popisująca się wielu dobremi stopniami, uchodzić zacznie za dobrą i pierwszorzędną. Szkoła bowiem jest tym lepszą, im więcej wychowańców czyni w niej postępy „dobre.“ Ta wątpliwa kwalifikacja wartości szkoły stała się przyczyną, że w szkołach polskich w sprawie stopni koło postępu zawraca wstecz, że od dwustopniowego systemu te, co go posiadały, przechodzą do trzystopniowego i pięciostopniowego, witając zarazem wszystkie opłakane następstwa pedagogiczne tej reakcji. I to się nazywa podnoszeniem poziomu szkół! My twierdzimy, że to jest uciekanie się do pokrywania ubogiej treści istotnej statystyką kunsztowną i zwodniczą.

Wiele wrzawy w półroczu ubiegłym narobiła podjęta w łonie sekcji pedagogicznej Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego, do której to sekcji należy wielu przełożonych szkół prywatnych, sprawa uregulowania roku szkolnego. Rzecz podjętą została z powodu, że szkoła polska znalazła się w innym położeniu względem świąt, aniżeli szkoła rosyjska w Polsce, zmuszona do uwzględniania wszystkich świąt zarówno kościoła prawosławnego, jak większości katolickiego. Okazała się możność wprowadzenia w szkole polskiej znacznie większej liczby dni szkolnych, bowiem duża liczba świąt, obchodzonych przez szkołę rosyjską urzędowo, odpadła, a świąt Bożego Narodzenia i Wielkiej Nocy można nie przedłużać poza 3 dni świąt uro-

czystych prawosławnych. Obliczono, że w szkole polskiej dni szkolnych może być 207, gdy w szkole rosyjskiej po wyłączeniu egzaminów naliczono tylko 170 dni wykładowych. Stosownie do tego nauczyciel polski pracować ma dłużej blizko o $^1/_4$ część tego czasu, co nauczyciel szkoły rządowej, bez wszelkiego uwzględnienia stosunku wynagrodzenia.

Należy przyznać, że nauczyciel polski jest pod względem czasu pracy mocno w porównaniu z rządowym upośledzony. Ponieważ jednak upośledzenie to znika w zestawieniu z nauczycielem zachodnio-europejskim, (tym bardziej za to wyjaskrawiają się różnice płac), więc można się jeszcze na takie przedłużenie pracy zgodzić. Nam jednak chodzi o to, że przy omawianiu sprawy trwania roku szkolnego przez przełożonych wystąpiła wyraźnie tendencja do jaknajwiększego przeciągania zajęć szkolnych, przyczym pomówienie o wyzysk pracy nauczycielskiej przez przedsiębiorców szkolnych starano się odparować powołaniem się na uczucia obywatelskie i patrjotyczne nauczycieli, którzy wszak nie zechcą przeciwdziałać jaknajlepszemu postawieniu szkół polskich. Znamy wprawdzie takie rodzime wypadki polskie, gdzie gromada wiejska uważa swego nauczyciela za dobrego i pracowitego, gdy zamyka się on ze swą dziatwą szkolną od 9-ej do 5-ej wieczorem codziennie na ośm godzin lekcji. Nie myślimy jednak, aby taki ideał miał przyświecać społeczeństwu polskiemu i jego szkole. Sprawa dłuższego lub krótszego trwania zajęć szkolnych winna być tak samo opartą na studjach nad znużeniem umysłowym, jak sprawa dłuższych lub krótszych przerw w ciągu roku szkolnego. Nie jesteśmy tego zdania, aby miało być z dobrem szkoły polskiej przedłużanie w niej zajęć po za pewną normę, a to ze względu na konieczność dawania umysłowi dziecka

1) wypoczynku po szkolnym okresie pracy, 2) możności swobodnego rozwoju niezależnego od ucisku szkoły. Każdy cokolwiek niepozbawiony zmysłu obserwacyjnego pedagog wie, że często w ciągu okresu wakacyjnego lub świątecznego zachodzą z dziećmi cudowne niemal przemiany; że w tym okresie swobody, wypoczynku i zabawy rodzą się w nich nieraz nowe drogi myślowe, otwierają horyzonty samoistnych dociekań, powstają impulsy pracy, zmieniające dziecko do niepoznania. Tymczasem śród tępego warczenia szkolnego kołowrotka niejedno dziecko przytępia się i ustaje; potrzeba mu dać wolność i przestwór, aby się w nim mogło dokonać przebudzenie nowych twórczych sił ducha.

Inną zgoła stroną sprawy, być może pozostającą w ścisłym związku a nawet uzależniającą wypadki opisane, jest fizyczna strona dziecka i jej rozwój. Tę mając na względzie, nie należy również zapamiętywać się w przedłużaniu dni pracy szkolnej gwoli lepszemu postawieniu sprawy nauczania.

A wreszcie i samo poprawienie sprawy nauczania przez przedłużenie okresów pracy szkolnej jest znowu rzeczą wielce problematyczną. Nie wtedy bowiem sprawa nauczania stoi dobrze, gdy nauczyciel ma możność długo wałkować swój przedmiot, lecz wtedy, gdy go może przedstawić i podać dzieciom w należytej formie i z niezbędną energją, aby dziecko w dostatecznej mierze podniecić i zachęcić do pracy. I nauczanie szkolne nie może być również traktowane, jako nieskończone przeżuwanie tych samych rzeczy przez nauczyciela, tylko jako szereg obrazów, wyciskanych na umyśle dziecka i szereg impulsów do pracy i myślenia, udzielanych mu przez nauczyciela.

Z tych wszystkich powodów szkoła polska nie wtedy będzie stać dobrze, gdy będzie miała długi rok

szkolny—oczywiście nie bylibyśmy zwolennikami niepomiernego jego skracania — lecz wtedy, gdy będzie posiadała dobrych i sumiennych nauczycieli, dobre programy, i gdy będzie hołdować zasadom pedagogicznym, zapobiegającym znużeniu, czyniącym naukę przyjemnością i podniecającym energję pracy uczniów.

Ze stanowiska nauczyciela polskiego nadmierne przedłużenie roku szkolnego również nie jest pożądane. W sprawie tej koniecznie zachować należy właściwy umiar, a nadewszystko niewłaściwe jest odwoływanie się do uczuć obywatelskich nauczycieli. Czyż bowiem nauczyciel przemęczony, niewypoczęty, nie mający czasu na swobodną pracę nad samym sobą lub odświeżenie swego umysłu w innym otoczeniu i śród innych ludzi, może stać na wysokości obywatelskiego poczucia obowiązku nauczyciela?

Czy nie wówczas spełnia on z większym powodzeniem swe zadania obywatelskie, gdy je wykonywa z największym napięciem i największą energją? A czy może on wyładowywać tę energję w niezbędnej mierze ponad czas, określony fizyczną konsystencją człowieka?

Odpowiedzi na te pytania, jak sądzimy, są zbyteczne.[1]

Więc nie o materjalne wynagrodzenie pracy chodzić musi w tym wypadku. Nauczyciel ma tak samo zapłacone dni świąteczne i wakacje wszelkie, jak godziny lekcji. W tym sensie praca szkolna musi mu zapewniać byt całoroczny. Święta i wakacje są mu zapłacone nie za pobyt i wykładanie w klasie, lecz za wypoczynek, nabranie sił fizycznych i umysłową restytucję do przyszłorocznej kampanji szkolnej.

O tym wszystkim pamiętać należy — prawodawcom szkolnym.

Z LITERATURY.

Ochronka, powieść Leona Frapié. Przekład Wandy Brunerowej. Lwów 1908. Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa nakładowego.

Znajdujemy się na jednym z przedmieść Paryża, w ochronie, przeznaczonej dla dzieci ludności roboczej, dla dzieci nędzy.

Ochronka mieści się w osobnym piętrowym budynku, posiada własny dość obszerny dziedziniec z wielkim kasztanem w pośrodku. Dwieście dzieci podzielono na trzy oddziały, najmłodsze mają po dwa do trzech lat, najstarsze nie więcej niż siedem. Każdy oddział posiada osobną kierowniczkę: najmłodsze znajdują się pod opieką dyrektorki, dwoma wyższemi oddziałami kierują jej pomocnice, osoby wykształcone zawodowo; jedna z nich ukończyła specjalne seminarjum. Kierowniczki lubią swój zawód, z dziećmi postępują łagodnie (bicie jest wykluczone), trzymają się zwykle zasad pedagogicznych, tych, jakie sobie przyswoiły w ciągu studjów, a powtarzają z urzędowych podręczników. Zachowanie się ich względem dzieci, rodziców, służby jest wzorowe. Nieustannie dają dobry przykład, umieją dzieci utrzymać w karbach posłuszeństwa i zainteresować lekcją. Dzieci je lubią; nawet ukarane nie mają do nich pretensji i jeszcze gotowe są stawać

w ich obronie. Prócz ochroniarek są i posługaczki niemniej życzliwie i opiekuńczo usposobione dla dzieci; najbiedniejszym i głodnym wsuwają własne kromki chleba do koszyków.

Zasady hygjeny są ściśle przestrzegane. Sale wentylowane gruntownie kilka razy dziennie, podłogi zmywane codzień, w opalaniu lokalu nie krępują względy oszczędności. Nikt nie żałuje dzieciom mydła i wody; posługaczki utrzymują w porządku buzie, rączki i włoski dzieci. Na życzenie otrzymują malcy w południe ciepłe śniadanie, złożone z mięsa i jarzyny, za śmiesznie małą opłatą 10 centymów (4 kop.). Z domu przynoszą tylko chleb, serwetę i napój. Do ochronki przynosi się serwetę! Jakaż wysoka kultura! Zdaje mi się, że u nas ta sama klasa dzieci obciera usta rękawem.

Pierwsze wrażenie tego obrazu jest po prostu wspaniałe. Kiedyż u nas będą takie ochrony na przedmieściach z brukiem drewnianym, głuszącym turkot kół przed oknami budynku, kierowane przez seminarzystki, odwiedzane systematycznie przez szlachetnych delegatów okręgowych w rodzaju sympatycznego p. Libris! Wiem, że i u nas ochrony są, może pod wielu względami bardzo dobre, ale wiem też, że mieszczą się w ciasnych, ciemnawych czasem, wynajętych lokalach tak przepełnionych, że niektóre dzieci, z braku miejsca na ławkach, stoją lub siedzą na podłodze. Prawdopodobnie nie nasza w tym wina; prawdopodobnie, gdy Warszawa będzie rozporządzała stosunkowo takiemi środkami jak Paryż, będzie miała takież ochrony lub może lepsze.

Mogą bowiem być i lepsze, a że nie wszystko złoto, co się świeci, więc i ten zrazu olśniewający obraz pedagogji municypalnej traci na bliższym poznaniu.

Powieść jest bardzo żywym, prostym, wyczerpującym obrazem wychowania przedszkolnego biednych dzieci francuskich. Nie sensacyjna, lecz wysoce interesująca: czuje się w tym prawdę, samą prawdę i nic tylko prawdę. A tak łatwo było obraz przejaskrawić, tak łatwo było krytykę zamienić w gryzącą satyrę, zaprawić jadem szyderstwa! Otóż nic z tego; żadnych efektów teatralnych. Dużo dyskretnego uczucia, ale niema patosu. Tragizm faktów ubrany w prostą szatę sumiennego i niemal suchego referatu. Każdy pedagog powinien tę książkę przeczytać i przemyśleć.

Nasunie ona mnóstwo pouczających wniosków; niektóre z nich wprost podpowiada.

Wszystkim tym, co zwiedzali podobne zakłady za granicą, narzuca się uwaga, że wszędzie niemal panuje większa niż u nas karność i posłuszeństwo. Dzieci wszystko robią zbiorowo i na komendę. Na zwiedzających robi to naturalnie doskonałe wrażenie, wrażenie estetyczne, wrażenie wyższej kultury. Dzieci są dobrze tresowane, doskonale ujarzmione.

„Ile masz lat, mały“?—pyta nauczycielka.

„Cztery.“

„Tak; ponieważ wstałeś z miejsca bez pozwolenia, masz tylko dwa lata; to twoja kara. Nie masz co patrzeć na mnie, powiadam ci, że masz tylko dwa lata, mój człowieku.“

I człowieczek zmartwiony, tłumiąc łzy, patrzy na nauczycielkę wzrokiem obitego psa.

Tak postępuje z dziećmi wzorowa seminarzystka, panna Bord, o której autor mówi „że jest pełna pedagogji.“—Nawiasem mówiąc, typ znakomicie podpatrzony i nader subtelnie scharakteryzowany. „Pedagogja“ seminarjów francuskich przedstawia się czytelnikowi, jako zbiór dobrze obmyślanych sposobów i sposobików opanowania dzieci i pokierowania niemi

w szkole—nie w życiu. „Człowieczek", któremu za karę odjęto dwa lata, naturalnie nigdy już nie wstanie bez pozwolenia. Dzieci łatwo poddają się suggestji, ogłupiając je, można je z łatwością tresować. Tylko, że takiej tresury nie godzi się właściwie wychowaniem nazywać. A oto, jak odbywa się lekcja:

„Co to jest morze?"

„Morze jestto wielka przestrzeń słonej wody", mówią dzieci chórem, przyczym jedne dzieci dosłownie powtarzają odpowiedź, inne zbliżone do niej dźwięki, niektóre—leniwsze może tylko, otwierają usta; jest ich prawie około 60-ciu w klasie! I tu znów karność, tresura, pozorna kultura, ale czy to jest nauczanie?

Prócz tego pamiętajmy, że jesteśmy nie w szkole tylko w ochronie. Na pytanie „co jest morze?" odpowiadają dzieci od lat 5-ciu do 7-miu, dzieci od lat 3-ch do 5-ciu uczą się: czytania, pisania, rozmówek, anegdot, opowiadań, pytań z historji (!) i gieografji, rachunków, śpiewu, rysunków, nauk moralnych, robót ręcznych.

Przedwczesne nauczanie jest, jak wiemy, chorobą francuskiego wychowania.

Drugą chorobą jest nieustanne podsycanie próżności, nadużywanie emulacji, nauka na popis, cnota na popis, porządek na popis. Szkoła świecka przejęła w tym względzie wszystkie wady szkoły klasztornej, tradycje jezuickie. Łatwiej wydalić z Francji Jezuitów niż jezuityzm.

W wielkiej sieni ochrony wiszą trzy, tak zwane złote tablice, na których widnieją nazwiska wzorowych uczniów. Dzieci ciągle za wszystko dostają stopnie; gdy co zbroją, odbiera im się dobre stopnie. Matki, różne przedmiejskie kumy, czasem nędzarki przychodzą do szkoły kłócić się o stopnie swych dzie-

ci. Klną przytym i wygrażają pięściami. Nagroda to wyróżnienie, kara to upokorzenie. Czasem dzieci same odwracają porządek. Narazić się śmiało na surową karę, to znaczy wyróżnić się odwagą. „Dzieci dumne są z towarzysza, który „zasłuży na karę.“

Autor czyni tu bardzo mądrą uwagę: „Kara nie zabezpiecza na przyszłość, onieśmiela tylko nieszkodliwych, a za to podnosi urok złego.“

Zresztą prócz kar i nagród, działających na miłość własną, są i inne. Jedna z nauczycielek straszy lękliwe dziecko komisarzem; nowoprzybyłemu malcowi, onieśmielonemu nowym otoczeniem, karząc go za jakieś przewinienie, zapowiadają: „zostaniesz tu sam i nikt się nie będzie tobą zajmował.“ Prócz dobrych stopni i krzyżyków dzieci otrzymują w nagrodę cukierki. Tresurę osiąga się wyzyskiwaniem nieświadomości, słabości i słabostek dziecięcych.

Powodem kar bywają zwykle wykroczenia przeciw regulaminowi. Oto jedno z najsrożej ukaranych przestępstw.

Piękny wiosenny ranek skusił dwoje malców. Zamiast do ochrony poszli na zamiejskie wzgórza do parku. Stamtąd przyprowadził ich dozorca ogrodu. Skandal! Dzieci postawiono pod ścianą niby pod pręgierzem. Cała klasa defilowała przed niemi. Byli odosobnieni, piętnowani do końca dnia i jeszcze nauczycielki naradzały się nad dalszemi środkami „umoralnienia“ małych przestępców.

„Czy niema w książce z naukami moralnemi jakiej powiastki, zastosowanej do takiego wypadku?— pyta dyrektorka. „Panie te stoją sztywne, wyprostowane, pełne pedagogji“ pisze autor. Jakżeby się zdziwiły, gdyby im kto powiedział, że ostatecznie malcy mieli rację; że właściwe dla nich miejsce tego dnia było właśnie w parku, a nie na ławie szkolnej. Wy-

chowawczynie, a wraz z niemi całe szkolnictwo francuskie, zwłaszcza elementarne, ogarnięte jest pasją umoralniania. Na naukę moralności zwrócono największą uwagę—a prócz tego morał przenika całe nauczanie: kaligrafję, rachunki, naukę o rzeczach, roboty ręczne, śpiew. Wszystko musi służyć do umoralniania. Co jest treścią tej szkolnej etyki, to już widzimy z poprzednich przykładów. Bierność, rezygnacja, ślepe posłuszeństwo, pokora, poddanie się wszelkim przepisom zwierzchności, nakazany szacunek, nakazana wdzięczność, nakazana miłość dla wszystkich dobrodziejów, począwszy od ojca i matki aż do delegata okręgowego i inspektora.

Ścieranie indywidualności na miałki proszek, ujednostajnienie typów psychicznych do urzędowo przepisanego szablonu, utrwalenie bierności, a zatym i bezbronności tych przyszłych ludzi, oto zasadniczy kierunek moralny, wytknięty przez wychowanie francuskie. Ale czyż tylko francuskie!

Może to naturalny wynik gromadnego, zbiorowego wychowania? Oto odpowiedź autora: „Ha! co powiedzianoby o szpitalu, w którym chorzy rozmieszczeni byliby po salach według wieku, i w którym lekarz, nie mogąc każdego zbadać oddzielnie, przepisałby to samo lekarstwo dla sześćdziesięciu różnych pacjentów?“

Istotnie, każde dziecko jest osobnym pacjentem. W powieści przesuwają się przed nami liczne sylwetki dzieci, wielka rozmaitość typów dziecięcych i typów niedoli dziecięcej. Pamiętajmy, że to są dzieci ulicy, dzieci nędzy. Każde z nich powinnoby być traktowane oddzielnie z uwzględnieniem wszystkich czynników rozwoju, wpływów domowego i społecznego otoczenia. Tymczasem wszystkim bez różnicy mówi się: „Słuchajcie rodziców, kochajcie rodziców, wszyst-

ko, co robią, robią dla naszego dobra.“ Tych budujących słów słuchają dzieci alkoholików całe posiniałe, pokaleczone, ogłupiałe od ojcowskich razów, same biorące udział w libacjach rodzicielskich i naśladujące w zabawie domowe bójki.—„Bawmy się w ojca i mamę“, mówi jedno do drugiego w czasie rekreacji. „Nie; daj mi pokój; nie mam ochoty się bić.“

Pogadanka moralna o porządku opisuje pokoik grzecznej Ludwisi. Wszystko tam na swoim miejscu, białe łóżeczko starannie usłane, pod nim błękitne pantofelki. Wszystkie zabawki z gustem ustawiono w szafie. Lalka z wyprawką w szufladzie i t. d.

Mówi się to dzieciom, mieszkającym w tak ciasnym pokoiku, że muszą wszystkie siedzieć na jednym łóżku, póki matka szyje, bo na podłodze niema więcej miejsca niż na krzesło jednej osoby i stolik, a matka położyć się może dopiero, gdy ich niema.

Podręczniki nauki moralnej dla szkół elementarnych nie uwzględniają takich stosunków domowych. Etyka szkolna nie ma nic pożytecznego do powiedzenia dzieciom, żyjącym nieustannie w bezpośrednim zetknięciu z grozą i tragizmem życia, z walką o byt, z troską o jutro, z nędzą, pijaństwem, prostytucją. Czegoż się z niej nauczy ta dziewczynka, co od czasu śmierci młodszej siostrzyczki, którą piastowała, musi od sąsiadki pożyczać dziecka, aby wydobywać matkę z cyrkułu i szczypie piastowane przez siebie maleństwo, zmuszając je do głośniejszego płaczu dla tym szybszego osiągnięcia celu? Czegoż się stamtąd dowie Mania Fadette, której matkę zamordowano w jej oczach, biedna Myszka, otaczająca opieką macierzyńską małe „pisklę,“ braciszka, i jeszcze dwoje adoptowanych z własnej woli sierot, a w końcu wraz „z pisklęciem“ wepchnięta w fale Sekwany przez pijaną z nędzy i rozpaczy matkę?

W wielkich, hygjenicznych, dobrze wentylowanych salach ochrony przy ulicy du Platriers, króluje pedagogja urzędowa, bezduszna, szablonowa—absolutnie bezradna, wobec moralnej i fizycznej nędzy, która się w niej chroni, bezużyteczny pozór akcji społecznej, filantropijnej i kulturalnej.

Czy jednak jakikolwiek system wychowawczy nie byłby w danych warunkach równie bezsilny i jałowy, póki nie zmieni się środowisko, w którym dzieci te na świat przychodzą? Czy można dobrze wychować dzieci nędzy, już przed urodzeniem pokrzywdzone, okradzione ze wszystkich sił żywotnych, niezdolne do normalnego życia, obarczone dziedzictwem nieuniknionych chorób, wycieńczane od kilku pokoleń nadmiarem pracy lub nadmiarem trunku, dostarczającego nędzarzom jedynego źródła szczęścia—zapomnienia?

Czy można w ogóle zrobić coś dla dzieci, gdy się nie robi nic dla rodziców? Tak jest; można odebrać im dzieci, chować je w żłobkach, to znaczy zastosować system ochrony jeszcze o dwa lata wcześniej. Autor zapewnia, że ze żłobków wychodzą najnędzniejsze typy dziecięce, najzupełniej unicestwione indywidualności, najnieszczęśliwsze.

„Ochronka“ nasuwa mnóstwo uwag podobnych; ale nie trzba poprzestawać na czytaniu o książce, trzeba czytać książkę.

I. Moszczeńska.

Przegląd prasy.

W dwuch ostatnich zeszytach Bibljoteki Warszawskiej z roku ubiegłego p. Bronisław Bouffałł za-

mieścił studjum o szkolnictwie angielskim [1]) pod dewizą „de te fabula narratur.“

Dawno nie spotykaliśmy rzeczy, w której erudycja w zakresie badanego przedmiotu, znajomość naszej rzeczywistości i panujących u nas prądów, tendencyjne ich nierozumienie, naciąganie przedstawianych faktów do tłumaczeń fałszywych, wreszcie pominięcie wszelkiego wnioskowania z pozostawieniem możności czynienia domysłów najfatalniejszych, składałyby się na tak ponury, posępny i złowrogi obraz, jak zawarta w tym artykule charakterystyka i ocena naszych stosunków w dziedzinie średniego szkolnictwa prywatnego.

My mamy również oczy otwarte na to, co w nim jest złego, na mnóstwo braków, a przedewszystkim na brak podstawy prawnej, która jest nieodzownym warunkiem istnienia prywatnego szkolnictwa w naszych stosunkach w niczym niepodobnych do angielskich. I dla nas jasną jest nędza naszych szkół pod względem materjalnym, nie zawsze dość wysoki poziom ich nauki, spekulancki ich charakter, niezdolność podołania w całej rozległości ogromowi zadań, jakie ma średnia szkoła narodowa przed sobą.

Ale wobec artykułu p. B. uważamy za swój obowiązek stwierdzić 1) że nasza średnia szkoła prywatna jest ogromnym i ofiarnym wysiłkiem na drodze walki o prawa narodowe i o szkołę polską w szczególności; 2) że nie łudząc się co do możliwości stworzenia na poczekaniu szkolnictwa całokształtnego—p. Bouffał nawet wie, że szkolnictwo angielskie powstawało przez wieki, a wszelkie w nim reformy wymagały dziesięcioleci—jesteśmy przekonani, iż utworzenie

---

[1]) Obecnie wydane w osobnej odbitce.

naszego szkolnictwa prywatnego bez praw jest i może być poczytywanym tylko za jeden z najniezbędniejszych, nieuniknionych i wynikających z naszego położenia politycznego i społecznego objawów twórczości narodowej w kierunku budowy swego życia od dołu, a nie w drodze dobrotliwych zarządzeń z góry; 3) że zdaniem większej części ożywionych najlepszym duchem obywateli kraju przeobrażenia się stosunków naszych na lepsze, oraz poprawy naszego położenia politycznego oczekiwać można i należy nie od nagłej i niezależnej od nas zmiany kierunku rządów centralnych, nie od wielkich i zasadniczych reform społeczno-państwowych, na które zdaje się napróżno czekamy, a więc nie od zasady opieki rządowej, poparcia i zagwarantowania form naszego życia przez prawodawstwo państwowe i organy wykonawcze, ale od twórczych legalnych wysiłków i usiłowań samego społeczeństwa, od budowania form życia w granicach na razie możliwych i od stopniowego rozszerzania tych granic przez te same nowopowstałe formy życia zdolne do rozwoju i niewątpliwie pod względem społecznym i nawet państwowym użyteczne.

Cały artykuł p. Bouffałła zawiera nietylko wykładnię tej zasady utylitarystycznej, jaką jest przesiąknięta psychologja anglika i jego szkolnictwo, ale i tę myśl przewodnią, że jednak szkolnictwo angielskie powstało w drodze dośrodkowej, w drodze integracji usiłowań prywatnych, ofiarności publicznej i samorządów lokalnych, które dopiero w ostatnich czasach uwieńczył protektorat i rodzaj kontroli rządowej.

To właśnie jest ten rys psychologji narodu angielskiego, który wyziera na każdym kroku z artykułu, choć autor chce go ignorować. Wielu najlepszych, a nie oślepłych od słońca stańczykierji, obywateli naszego kraju chciałoby ten właśnie rys nam zaszczepić; i to

jest ta samorzutna twórczość, ta „samopomoc“, której urąga p. B., a która wszak dotąd stanowi wszystką „realną“ zdobycz naszą w dziedzinie społecznej, pozostałą z okresu walki i burzy rewolucyjnej.

P. B. powołuje się na *ostatnie* zwroty w organizacji szkolnictwa angielskiego i dużo mówi o tradycji w tym szkolnictwie, choćby w postaci rózeg, których zdaje się być skromnym zwolennikiem. Dajmy pokój tradycji zwłaszcza niezachwycającej. Nie radzilibyśmy jednak odwoływać się do „ostatnich“ zwrotów w polityce ludów Europy. Jeżeli bowiem nie wprowadzenie opieki państwowej nad szkolnictwem w Anglji, to wiele innych objawów „ostatnich“, jak nacjonalizm, hakatyzm, a i system nieskończonych egzaminów w szkołach angielskich uważać należy za objawy choroby nie ewolucji. Nie należy też ich podnosić dlatego tylko, że istnieją—w Anglji, a zwłaszcza ku poniżeniu wysiłków własnego narodu.

My również wołamy, że naród taki jak nasz—naród XX-go wieku—nie może obyć się bez szkół publicznych, utrzymywanych kosztem państwa. I w tym wypadku właśnie staćbyśmy chcieli na gruncie polityki angielskiej, która narodom pozwala być sobą.

Dziwi nas, że p. B. długo i bezkrytycznie rozwodzi się nad rózgą w szkole angielskiej, nad inwazją państwa do szkolnictwa, nad systemem egzaminowym, a nie zwraca uwagi na szkolnictwo w kolonjach angielskich, tych zwłaszcza, których ludność rdzennie angielską nie jest. Sądzimy, że p. Bouffałł więcej przysłużyłby się społeczeństwu rzuceniem światła w tę stronę właśnie, niż usiłowaniem dowiedzenia, że, tworząc i utrzymując polską szkołę prywatną, byliśmy i jesteśmy lekkomyślnemi fantastami, i że rzecz ta wiele wyrządziła krajowi szkody, a nic pożytku.

G.

Książki dla młodzieży.

Antonina Morzkowska. „Przygody Mani w zaczarowanym ogrodzie.“ Bajka. Warszawa 1908. Nakład Gebethnera i Wolffa.

Dziesięcioletnią Manię Sen—strażnik wprowadza do zaczarowanego ogrodu. Dziewczynka znajduje tam państwo Ludków, pokrewnych wzrostem Liliputom, poznaje ich urządzenia społeczne zgoła nowoczesne i wolnościowe, wzbudzając oczywiście przytym podziw swoją osobą. Podziw zmienia się w przerażenie i popłoch, gdy na prośbę Mani Sen-strażnik zamienia ją w olbrzymkę, której jedna łza jest dla Ludków deszczem, a ruch każdy grozi tym maleństwom zagładą. Słowem—efekty, znane z „Podróży Guliwera,“ z „Gucia zaczarowanego“ i t. p. powieści fantastycznych, szkoda tylko, że autorka nie umie wzbudzić w czytelniku sympatji i współczucia dla swych bohaterów: Mania jest automatem, wygłaszającym zdania i tyrady, a zwykłym w powieściach pisanych bez talentu. Ani jej dostanie się do ogrodu zaczarowanego, ani przemiana w olbrzymkę nie są dość interesująco umotywowane, a rozmowy jej z również nudnymi Ludkami i przygody w ich państewku, oraz w sąsiednim państwie Głupoty rażą sporą dozą niekonsekwencji.

Ogród zaczarowany na wstępie karci Manię za zarozumiałość, sami jednak Ludkowie nie są bynajmniej skromni, wychwalają wciąż swoje urządzenia, przemawiają tonem wyroczni, a głupoty każą szukać w całkiem odrębnym państwie. Ludkowie nigdy nie kłamią, bo ich uczą że „najpiękniejsze kłamstwo gaśnie przy prawdzie.“ Czyż autorka nie jest tego zdania, że kłamstwo samo w sobie jest li tylko brzydotą i ciemnością? Niewiadomo też, dlaczego autorka

każe Mani, brzydzącej się, jak powiada, kłamstwem, posługiwać się nim w Państwie Głupoty, z którego dziewczynka wydostaje się tylko dzięki temu, że obłudą i pochlebstwem potrafiła otumanić królową Głupoty i jej sługę—osła. Może to ma być jakaś symbolika, jednak niefortunnie pomyślana i mali czytelnicy, o ile to będą dzieci myślące, oburzą się z pewnością na taki rozbrat słów i czynu i nie pokochają sprytnej Mani.

Prócz tych braków, rzec można etycznych, znajdujemy i błędy logiczne, np. przerażenie Mani-olbrzymki na widok własnych rąk, których palce wydały się jej „grubości ciała wężowego.“ Dlaczegoż to narządy wzrokowe nie wyolbrzymiały wspólmiernie z resztą ciała? Nawet w utworach fantastycznych wymagamy pewnej konsekwencji. Jeszcze jeden dziwoląg w urządzeniach mądrych Ludków: Kobiety zajmują się u nich, narówni z płcią męską sprawami państwa, a wyłącznie wychowaniem młodzieży; bardzo pięknie, co ma jednak znaczyć owo „święto kobiet“, i zasypywanie ich mnóstwem podarunków?

Ale chyba dość przykładów, dowodzących, iż omawiana książeczka nie jest dodatnim nabytkiem w literaturze dziecięcej.

kgr.

Marja Weryho. „Co znalazłam w stawach i kałużach? *Warszawa, 1907. Nakład M. Arcta, str. 90, cena w oprawie kop. 40.*

Skromna ta książeczka należy niewątpliwie do najlepszych prac znanej autorki. Na tle wiadomości przyrodniczych, ujętych w formę przystępną i zachęcającą dziatwę do badań samodzielnych, autorka daje nam jakby od niechcenia, sylwetkę chłopca niezwykle sympatyczną.

Władek Zawichrowski, uczeń klasy wstępnej, bada z zamiłowaniem faunę i florę wód stojących, a nabyte wiadomości i spostrzeżenia spisuje w formie notatek, które stanowią właśnie treść książeczki. Na wycieczkach swych za rogatki miasta, Władek spotyka starego dziada żebraka, z którym wkrótce zawiera stosunek przyjazny. Dziadek pomaga młodziutkiemu badaczowi w jego poszukiwaniach, Władek zaś, poznawszy dobroć i prawość staruszka, darzy go szczerym, pełnym szacunku współczuciem i stara się przyjaźnią swą rozjaśnić jego smutną dolę. Z upodobaniem śledzimy i dzieje tych poszukiwań przyrodniczych, i ten stosunek dziecka do człowieka wydziedziczonego, iście społeczny, pozbawiony zgoła cech filantropijnych. Przy swych zaletach, oraz nizkiej cenie, książeczka winna rozejść się jaknajszerzej.

K. Gr.

Książki nadesłane do Redakcji.

Górski Artur: **Monsalwat**. Rzecz o Adamie Mickiewiczu, nakładem Autora. Kraków, 1908. Skład główny u Gebethnera i S-ki. Cena 1 rb. 80 kop.

H. Poincaré, prof. szkolny, członek akademji.— Wartość nauki, przekład Ludwika Silbersteina. Nakład Jakóba Mortkowicza. Warszawa, 1908. G. Centnerszwer i S-ka. Lwów. Księgarnia H. Altenberga.

W. E. H. Lecky. Dzieje wolnej myśli w Europie. Z ośmnastego wydania angielskiego przełożyła Marja Feldmanowa, pod redakcją Wilhelma Feldmana. Drugi tysiąc. Łódź, 1908. Nakładem księgarzy: Maksym. Stiftera i Alf. Straucha. Składy główne: Warszawa. Gebethner i Wolff. Kraków: Gebethner i S-ka. Cena rb. 2.

Krzywicki Ludwik. Sic itur ad virtutem! Warszawa 1908. Czcionkami Drukarni Naukowej. Hoża 60.

St. Łaganowski. Ziemia w opisach i obrazach. Część I-a z 98-u rycinami. Wydanie Arcta w Warszawie, 1907. Cena rb. 1.

Sułowski Romuald. Wzory opisów i rozpraw do ćwiczeń stylistycznych, logicznych i estetycznych, dla klas wyższych szkół średnich. Część I-a. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie. Cena 30 kop.

Arct-Golczewska Marja. Podręcznik do nauki botaniki. Część II-ga. Fizjologja rozmnażania i systematyka roślin, uwagi ogólne, rozsiedlenie roślin, starożytność roślin z 296-ma rysunkami w tekście. Wydawnictwo M. Arcta. Warszawa 1908. Cena kop. 80, w opr. 90.

Seweryn Goszczyński. Król Zamczyska. Powieść. Wstępem i objaśnieniami opatrzył Jan Michalski. Książka dla wszystkich Nr 390. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie. Cena 20 kop.

Fredro Aleksander hr. Zemsta. Komedja w 4-ch aktach, wierszem. Książka dla wszystkich Nr 389. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie. Cena 60 kop.

Dr. B. Korybut-Daszkiewicz. Pielęgnowanie chorego dziecka. Książki dla wszystkich. Nr 373. Nakład M. Arcta w Warszawie. Cena 30 kop.

Wojciech Górski. Ustrój semestralny w szkole średniej. Warszawa 1908.

Wiadomości bibljograficzne.

Od Nowego Roku 1908 zaczął w Warszawie wychodzić miesięcznik popularno-naukowy, niezwykle tani (prenumerata roczna 75 kop.) p. t. *Nauka dla wszystkich*. Celem nowego pisma rozpowszechniać wiedzę śród warstw najszerszych. Zeszyt styczniowy, który

mamy przed sobą, zawiera między innemi artykuły: dr. Nussbauma *Popularyzacja wiedzy;* inż. M. Pożaryskiego *Tramwaje elektryczne*; opowiadanie podług G. Meinerta, *Legjoniści polscy w San Domingo;* prof. Jana Sosnowskiego *Zapobiegliwość w przyrodzie.* Pismo podpisuje, jako redaktor i wydawca, M. Arct, kierownikiem naukowym jest H. J. Rygier.

— Wyszedł z druku VII-my zeszyt VII-go tomu *Encyklopedji Wychowawczej*, zawierający następujące artykuły: *Muzea pedagogiczne* przez Ludomiła Germana (dokończenie), *Muzyka* przez Zygmunta Noskowskiego, *Nabożeństwo domowe i szkolne* przez ks. Antoniego Nowowiejskiego, *Nabożeństwo protestanckie* przez ks. past. Lotha, *Nabożeństwo u Izraelitow* przez dr. Cylkowa, *Nadzór szkolny* przez Romana Plenkiewicza, *Nagana* przez K. K., *Nagroda* przez tegoż, *Nakwaska Anna i Karolina* przez E. Żypowską, *Natóg* przez K. K., *Naśladownictwo* przez tegoż, *Natorp* przez Lucjana Zarzeckiego, *Nauczanie domowe* przez Anielę Szycównę, *Nauczanie szkolne* przez Antoniego Danysza, *Nauczanie wspólne* (koedukacja) przez Teodorę Męczkowską (początek).

KRONIKA.

Po zamknięciu Polskiej Macierzy Szkolnej.

Cios, który w grudniu r. z. dotknął nasze szkolnictwo,—zamknięcie P. M. S., pociągnął za sobą nieuchronną, a przewidzianą statutem konieczność—rozporządzenie funduszami instytucji, t. j. oddanie ich innym instytucjom oświatowym o zadaniach pokrewnych. W tym celu w d. 24 i 25 stycznia odbyło się w salach Filharmonji ogólne zebranie nadzwyczajne, na którym zapadły uchwały następujące:

1) Wypłacić na pokrycie zobowiązań, zaciągniętych przez zarząd główny 93.062 rb. 21 kop. Do sumy tej należy 25.000 rubli, stanowiących fundusz żelazny seminar-um dla nauczycieli ludowych w Ursynowie; z procentów korzystać może seminarjum rzeczone z warunkiem, że w zarządzie jego nadal zasiadać będą p.p. Mieczysław Brzeziński, Ignacy Chrzanowski i ks. Jan Gralewski.

2) Do rozporządzenia Towarzystwa wpisów szkolnych na wpisy dla uczniów szkół początkowych i urządzenie burs 10000 rb.

3) Do rozporządzenia Towarzystwa zjednoczonych ziemianek na ochronki, czytelnie i szkoły rzemieślnicze 10000 rb.

4) Na Towarzystwo Nuukowe w Płocku 3000 rb.

5) Na szkołę ochroniarek pani Marciszewskiej 3000 rb.

6) Towarzystwu krajoznawczemu na utrzymanie przekazanego mu muzeum szkolnego 10000 rubli.

7) Na kursy pedagogiczne dla nauczycielek ludowych p. Antoniny Walickiej 12000 rubli.

8) Stowarzyszeniu nauczycielstwa polskiego na kursy uzupełniające i na odczyty pedagogiczne dla nauczycieli ludowych 3000 rubli.

9) Temuż stowarzyszeniu na udzielanie zapomóg na wydawnictwa prac popularno-naukowych dla ludu. oraz prac z dziedziny pedagogiki dla nauczycieli ludowych 10000 rubli.

10) Na szkoły prywatne początkowe, nie wyłączając rzemieślniczych, z językiem wykładowym polskim, oraz na wykłady dla osób dorosłych, przekazać Kołom wpisów szkolnych 25000 rubli.

11) Na cele odpowiadające zadaniom uniwersytetu ludowego, wypłacić p. Adamowi Jaczynowskiemu 5000 rubli.

12) Towarzystwu opieki nad dziećmi na ochrony 10000 rubli.

13) Na kursa pedagogiczne dla uauczycieli ludowych p. Bindera 10000 rubli.

14) Pozostałość funduszu szkoły imienia Mickiewicza, o ile przez ofiarodawców cofniętą nie będzie, przekazać Towarzystwu wpisów szkolnych na wpisy dla uczniów szkół średnich.

15) Z funduszów, umieszczonych w Banku krajowym galicyjskim, pozostawić na rachunek P. M. S. sumę 4000 rubli z warunkiem, że suma ta podjętą być może tylko przez zarząd główny P. M. S. po wznowieniu jej działalności.

16) Pozostałość po wypłacie tych funduszów umieścić w tymże banku i na tych samych warunkach.

Wykonanie tych wszystkich uchwał powierzono zarządowi głównemu, wybranemu na posiedzeniu listopadowym.

Jak widzimy, fundusze zawieszonej instytucji poszły wszystkie na cele oświatowe, a zwłaszcza te, które mają najbliższy, najbardziej bezpośredni związek ze szkolnictwem początkowym. Nie będziemy tu wyrażali naszego zdziwienia, ani krytyki, że pominięto zupełnie instytucje najbardziej celami swemi zbliżone do zawieszonej Macierzy, ale o charakterze wyraźnie pestępowym. Każda instytucja, jak i każdy człowiek może czynić legaty dla tych tylko, którym ufa. Możemy więc jedynie wyrazić życzenie, aby instytucje obdarzone nie zawiodły zaufania nie tylko Macierzy, lecz i społeczeństwo, które ma prawo w tej bolesnej dla siebie chwili żądać od nich ratunku—energicznej, sumiennej i umiejętnej pracy nad rozwojem oświaty i szkolnictwa, a taka praca w imię miłości spólnego dobra podjęta, powinna się wznieść ponad poziom sporów partyjnych i uprzedzeń osobistych i pogodzić nawet najzażartszych przeciwników. Nie krytykujemy więc, bośmy sami zbyt smutni, bo sami uważamy zawieszenie Macierzy, pomimo wszystkich braków, któreśmy wytykali jej działalności, za istotną przeszkodę dla postępu i rozwoju szkoły polskiej, bo za wydarcie tej szkoły tysiącom dzieci, które ledwo zaczęły z niej korzystać, a w takiej chwili milkną wszelkie inne uczucia. Gdy my jednak milczymy, gdy cała prasa bez różnicy przekonań z żadnym zarzutem wystąpić nie śmie, nie chce nie może; cóż to zakłóca ten nastroj żałobny, poważny? Oto w samym zarządzie Macierzy znalazł się

człowiek, który w takiej chwili ma odwagę wystąpić z listem publicznym, pełnym nie tylko zarzutów, lecz oszczerstw, wymierzonych przeciw prezesowi Polskiej Macierzy Szkolnej, p. Antoniemu Osuchowskiemu, który w zarządzie bronił zawsze bezpartyjnego charakteru instytucji i za to był przedmiotem intryg, zmuszających go do złożenia mandatu. Do licznych protestów i głosów oburzenia, który wywołał ten list „odważnego“ sekretarza Macierzy, p. Karola Staweckiego, przyłączamy nasz protest szczery i stanowczy.

Instytut moralnie zaniedbanych dzieci w Mokotowie.

W dniu 30 stycznia, jak doniosły pisma codzienne, *Instytut moralnie zaniedbanych chłopców* w Mokotowie przeszedł urzędownie z rak rady dobroczynności publicznej pod zarząd magistratu m. Warszawy. Dzisiejszy kurator instytutu, p. Aleksander Girdwoyn wystąpił z projektem, aby zarząd miasta posesję mniejszą zakładu obszaru $1^1/_2$ morga nabył na urządzenie szpitala dla dzielnicy mokotowskiej, za uzyskane tą drogą pieniądze radzi urządzić odpowiednie pomieszczenie dla wychowańców na fermie „Ksawerów,“ zajmującej 16 morgów ziemi. Z innych zmian projektowano usunięcie nazwy „moralnie zaniedbanych“ ze względu, że jest odstraszającą dla ubogich rodziców, którzyby tam chętnie umieścili swe dzieci. Chłopców ma zakład 45, przechodzą w nim kurs szkoły elementarnej, a nadto uczą się rzemiosł (stolarstwa, szewstwa i krawiectwa); 12 zaś zajmuje się ogrodnictwem na fermie Ksawerów. Takie informacje podaje zarząd zakładu do wiadomości publicznej i my je za pismami codziennemi powtarzamy, ale jako pismo pedagogiczne mamy prawo zapytać: jaki też jest duch zakładu? jakie metody i środki pedagogiczne w nim

stosowane? jakie przygotowanie fachowe do prowadzenia zakładu posiada jego zarząd? jakiego wykształcenia ogólnego i pedagogicznego wymaga się od nauczycieli? To są pytania, na które ani sami kierownicy, ani prasa nie daje odpowiedzi, gdy chodzi o zakłady dla dzieci nieszczęśliwych, opuszczonych, sierot zupełnych lub mających rodziców, lecz pozbawionych prawdziwie rodzicielskiej opieki. Zakłady te o charakterze filantropijnym zwykle są uważane za dobrodziejstwo, jeśli tylko dają pewnej liczbie dzieci przytułek i łyżkę strawy; dopiero w razie jakiegoś skandalu, jakiejś rewelacji, jak w roku zeszłym adw. Korenfelda co do kar, używanych w Studzieńcu, społeczeństwo zwraca na nie uwagę i rozbrzmiewa głosami oburzenia. Ale tak być nadal nie powinno. Przejście zakładów dobroczynnych pod zarząd miasta, które większego nabierze znaczenia, skoro Warszawa otrzyma samorząd, odbiera im poniekąd charakter wyłącznie filantropijny, a nadaje społeczny; miasto dać winno sierotom i dzieciom, pozbawionym opieki, wychowanie, sposobiące ich na dobrych obywateli i członków społeczeństwa, takie, jak dobra rodzina daje ich szczęśliwszym rówieśnikom. Do tego zaś koniecznie trzeba 1) aby kierunek tych zakładów był powierzony siłom fachowym, 2) aby o ich organizacji, programie i metodach społeczeństwo było dokładnie informowane zarówno przez sprawozdanie coroczne z działalności zakładu, jak przez możność zwiedzania w pewne dni, jak to już ma miejsce z „Domem opieki“ przy ulicy Pięknej, który we wtorki i piątki jest dla wszystkich otwarty. Tylko w tych warunkach zakład wychowawczy, prowadzony porządnie i pozostający pod pewną kontrolą społeczeństwa, może się rozwijać pomyślnie i ciągle. Naturalnie, słów tych nie dyktuje nam ja-

kaś podejrzliwość lub uprzedzenie do zakładu w Mokotowie, którego bliżej nie znamy; chcieliśmy tylko zwrócić uwagę naszych czytelników na ważną a dotąd zaniedbaną u nas kwestję wychowania dzieci w zakładach zamkniętych i wywołać pożądany zwrot w tym kierunku.

Kongres szkolnictwa ludowego w Krakowie.

Niezależnie od kongresu pedagogicznego we Lwowie, zaprojektowanego przez najstarsze w Galicji *Towarzystwo pedagogiczne*, inna korporacja nauczycielska, a mianowicie *Krajowy związek nauczycielstwa ludowego* na posiedzeniu delegatów Związku z d. 28 grudnia 1907 r. postanowił urządzić w r. 1908 w Krakowie *Kongres szkolny dla spraw szkolnictwa ludowego*. Organizatorowie wzywają do udziału w obradach nietylko nauczycieli lecz i rodziców. Przedmiotem zaś obrad, według odezwy, pomieszczonej w *Głosie nauczycielstwa ludowego*, mają być „wszystkie przeszkody, tamujące rozwój szkół ludowych.“ Rozważać się więc mają: zasadnicze kwestje ustroju szkoły, zadania szkoły początkowej, podział szkół na typy, plany naukowe, postęp w organizacji szkół, stosunek szkoły do społeczeństwa, cel i sposób kształcenia kandydatów nauczycielskich, instrukcje i przepisy, krępujące swobodę słowa i niezależność obywatelską nauczycieli. Z innych spraw są proponowane: kwestja wychowania ogólnoludzkiego i narodowego, podręczniki szkolne, usunięcie języka niemieckiego ze szkół początkowych, warunki hygjeniczne szkół i t. p. Bliższych szczegółów udziela prezydjum Krajowego Związku nauczycielstwa

ludowego (Kraków, Powiśle 4). Tamże zgłaszać należy referaty najpóźniej do 15-go marca r. b.

Sprawy stowarzyszeń pedagogicznych i oświatowych.

1) Polski Związek Nauczycielski.

Zarząd Główny P. Z. N. uchwalił urzeczywistnić publiczność działalności Towarzystwa, a to przez ogłaszanie w każdym N-rze „Nowych Torów“ sprawozdań odnośnych.

Sprawozdania te objąć mają:

1) Wiadomości o posiedzeniach Zarządu Głównego i krótkie wyciągi z protokułów tych posiedzeń.

2) Wiadomości o posiedzeniach sekcji Związku z podaniem ich treści.

3) Wiadomości o posiedzeniach Oddziałów, ich Zarządów i sekcji wraz z treścią tych posiedzeń.

4) Wiadomości o ruchu członków w Oddziałach.

5) Wiadomości o ruchu bibljoteki, jej przyroście i stanie.

W wykonaniu uchwały powyższej Zarząd Główny komunikuje:

Dnia 16 lutego b. r. upłynął rok od daty Zebrania Organizacyjnego Oddziału Warszawskiego P. Z. N. Ponieważ Zjazd Organizacyjny Związku, wyznaczony na 4-go stycznia 1908 r., nie mógł dojść do skutku z przyczyn od Zarządu niezależnych, przeto pierwsze sprawozdanie niniejsze obejmuje w krótkości pierwszy rok istnienia Związku.

Polski Związek Nauczycielski składa się obecnie z 6-u oddziałów, a mianowicie:

	zawiązanie uchwalono	zebranie organiz.	zapisało się	liczy na 1/II 08	Posiedz. Zarządu na 1/I
Oddział Warszawski	—	16/II 07	272	296	21
„ Lubelski .	24/III 07	14/IV 07	24	42	17
„ Suwalski .	12/III 07	25/IV 07	20	20	10
„ Łęczycki .	1/VIII 07	28/VIII 07	24	33	3
„ Włocławski	2/VI 07	16/VI 07	25	30	4
„ Będziński .	Sprawoz	dania	nie	nad	esłał

Stan finansowy Oddziałów przedstawia się w dochodach jak następuje:

	Dochody kasy z opłat członków	Z innych źródeł	Zaległości
Oddział Warszawski	1105.40	547.60	1315.50
„ Lubelski .	138.41	—	85.50
„ Suwalski .	92.85	—	44.15
„ Łęczycki .	28.00	—	87.50
„ Włocławski	60.00	—	46.00
„ Będziński .	Sprawoz	dania	brak

Stan kasy Zarządu Głównego w dochodach przedstawia się, jak następuje:

1)	Fundusz szkoły bezpłatnej (depoz,)	505.51
2)	% Oddziału Warszawskiego (25%)	152.66
	„ Suwalskiego (10%)	10.00
3)	Inne dochody	704.92
4)	Należności niewypłacone	111.00
	Razem	1484.09

Fundusz Szkoły bezpłatnej złożony jest w instytucji kredytowej na rachunku rocznym.

Zarząd Główny miał w ciągu roku 22 posiedzenia. Zarząd rozwijał zrazu działalność w kierunku zorganizowania wykładów i kursów, lecz napotkane przeszkody kazały mu się ostatnio zwrócić bardziej ku działalności wydawniczej. Z dn. 1-ym stycznia 1908 r. Zarząd objął na własne ryzyko materjalną stronę wydawnictwa „Nowe Tory“, powierzając prowadzenie pisma komitetowi redakcyjnemu z p. Anielą Szycówną na czele. Istnieje nadto szereg innych zamiarów wydawniczych. Ostatnio Zarząd poczynił starania o ulegalizowanie szeregu wykładów w lokalu Związku. Zarząd rozwijał starania około utworzenia przy Związku bibljoteki, co zostało uwieńczone powodzeniem dzięki ofiarności członków St. Ehrenkreutza, M. Laskowiczówny, M. Gomólińskiej i St. Kalinowskiego. Liczni wydawcy nadsyłają nadto Związkowi swe wydawnictwa, za co niniejszym Zarząd składa podziękowanie.

Bibljoteka Związku liczy obecnie 1023 tomy.

W ciągu stycznia do bibljoteki przybyło:

45 książek treści pedagogicznej.

20 „ „ społecznej.

80 podręczników.

Brak funduszów dotąd stoi na przeszkodzie bardziej prawidłowemu rozwojowi bibljoteki Związku.

Dzięki połączeniu ze Związkiem wydawnictwa „Nowych Torów“ powstała przy Związku czytelnia

pism z egzemplarzy zamiennych. Otrzymywane są pisma następujące:

1. Wiedza.
2. Wszechświat.
3. Tygodnik illustrowany
4. Społeczeństwo.
5. Prawda.
6. Kultura.
7. Kultura Polska.
8. Sfinks.
9. Myśl Niepodległa.
10. Chemik Polski.
11. Ster.
12. Tygodnik Mód i Powieści.
13. Bluszcz.
44. Ruch.
15. Witeź.
16. Szkoła.
17. Rodzina i Szkoła.
18. Poradnik Językowy.
19. Muzeum.
20. Krytyka.
21. Panteon.
22. Przewodnik oświatowy
23. Głos nauczycielstwa ludowego.
24. Nowa Gazeta.
25. Głos Płocki.
26. Sprawy szkolne.
27. Płocczanin.
28. Dziennik Kijowski.
29. Tygodnik Suwalski.

W językach obcych:

1. Dla narodnawo uczitiela.
2. Swobodnoje wospitanje
3. Ruskaja Szkoła.
4. Pedagogiczeskij sbornik.
5. Paedagogicke Rozhledy.

Nadto Sekcja Pedagogiczna prenumeruje:

6. Säemann.
7. Zeitschrift für Paedagogische Psychologie.
8. L'educateur moderne.

Bibljoteka Związku jest otwartą codziennie z wyjątkiem świąt od 11 do 3 rano i od 5 do 8 po południu. Książki i pisma są wydawane do czytania na miejscu i do domów za pokwitowaniem. Korzystać z bibljoteki mogą tylko członkowie Związku.

Oddział Warszawski. Ruch członków.

Wstąpiło przy zorganizowaniu	Wystąpiło w ciągu roku	Wstąpiło w ciągu roku	Wykreślono
272	12	84	48

Płaciło składki	Nie płaciło z powodu wyjazdu	Składek odmawiało
70	12	274

Zebrań Zarządu było 21.

Po zebraniu organizacyjnym utworzono szereg sekcji, które zorganizowały się jak następuje: 1) Sekcja pedagogiczna: przew. Aniela Szycówna, Sekretarz do wakacji Zofja Rotszeinowa, po wak. Anna Grodecka; 2) Sek. jęz. polskiego przew. St. Szober, sekret. do wak. Zofja Barańska, po wak. Zofja Perkowska 3) Sek. jęz. obcych przewodn. Eufemja Bobowska, sekr. Janina Dąbrowska; 4) Sek. przyrodnicza przewodn. do wak. St. Łaganowski, po wak. W. Jezierski, sekret. Stefanja z Nowakowskich Szoberowa; 5) Sekc. gieograficzna: przewodn. Anna Nałkowska, sekr. Ignacy Dzierżyński; 6) Sekc. historyczna: przewodn. Jan Jakubowski, sekr. Józef Szuster; 7) elementarna: przewodn. Antoni Światowicz, sekretarz St. Krasiński.

Liczebność i frekwencja sekcji.

	Liczba ogólna	na zebraniach maximum	średnio	minimum
1) Pedagogiczna .	80	60	30	14
2) Jęz. polskiego .	—	—	20	5
3) Jęz. obcych . .	—	—	10	3
4) Przyrodnicza .	31	—	24	5
5) Gieograficzna. .	—	—	30	8
6) Historyczna . .	—	11	—	5
7) Elementarna . .	—	—	14	2

Prace Sekcji były następujące:

1. Sekcja pedagogiczna. Sekcja odbyła 16 posiedzeń, w tej liczbie 2 nadzwyczajne. Na posiedzeniach

wygłaszano referaty sprawozdawcze i oryginalne. Pierwszych było 9: z miesięcznika rosyjskiego „Wiestnik Wospitanja“, z pism niemieckich: Säemann i Zeitschrift für pädagogische Psychologie i z francuskiego L'educateur moderne, oraz z książki p. Moszczeńskiej „O wychowaniu“ i broszury Schmidta „O wypracowaniach.“ Referatów oryginalnych było 6; 1) O karności szkolnej p. Józefa Grodeckiego. 2) Pojęcia dzieci o przyrodzie p. Anieli Szycówny. 3) O Trentowskim p. Szycówny. 4) O estetyce jęz. polsk. p. K. Wójcickiego. 5) O szkolnictwie żeńskim we Francji p. W. Jezierskiego. 6) Zadania nauki i nauczania p. St. Kalinowskiego.

Sekcja ułożyła spis tematów do rozpatrzenia na projektowanym zjeździe wychowawców; zaincjowała Biuro porad pedagogicznych; postanowiła zająć się sprawą wydania kalendarza szkolnego, oraz przedsięwzięła obznajmienie się z obecnym stanem ochron w kraju i zagranicą, aby następnie opracować program racjonalnego wychowania przedszkolnego.

Z inicjatywy p. W. Jezierskiego sekcja postanowiła poświęcić szereg posiedzeń sprawie wychowania dziewcząt. Pierwsze takie posiedzenie odbyło się d. 2/XII r. przeszłego.

2) Sekcja jęz. polsk. Na posiedzeniach sekcji odczytano lub wygłoszono następujące referaty: p. Szober: O wykładzie gramatyki w klasach niższych p. Kaz. Wóycicki: O stylistyce; p. Jan Michalski: O wykładzie literatury polskiej. Podczas ferji wielkanocnych odbył się zjazd historyczno-filologiczny, w którym bardzo czynny udział brali członkowie sekcji jęz. polsk. P. Z. N.; na zjeździe z pośród członków sekcji wygłosili referaty: p. Szycówna (o ćwiczeniach stylowych), p. Michalski (o czytaniu domowym), p. Wójcicki (o stylistyce), p. Willman-Grabowska (o mowie dziecka), p.

Szober (o przygotowaniu lingwistycznym nauczycieli języka polsk. i teorja jęz. polsk. w wykładzie szkolnym). Jako wynik postulatów, postawionych na zjeździe, utworzyła się komisja do opracowania programu wykładu języka polsk. w pierwszych czterech klasach. Do komisji tej weszli również członkowie sekcji jęz. polsk. P. Z. N.; na posiedzeniach udział w dyskusji brali p.p. Szycówna, Laskowiczówna i Szober; ten ostatni opracował komentarz, umieszczony na końcu programu. Przed wakacjami program został opracowany i wydany w oddzielnej broszurce. Po wakacjach sekcja jęz. polsk. P. Z. N. pracowała wspólnie z sekcją S. N. P. Główną pracę połączonych sekcji stanowiło układanie programu czytań domowych i klasowych, z wymienieniem autorów i dzieł, polecanych do czytania we wszystkich klasach, od wstępnej do ósmej. Oprócz tego na posiedzeniach połączonych sekcji były odczytane recenzje nowych podręczników do gramatyki języka polskiego. Recenzje o „Gramatyce“ Steina i Zawilińskiego podali p. Szober i p. Szycówna, o „Gramatyce szkolnej“ Kryńskiego—p. Szober. Oprócz powyższych prac nadmienić wypada, że niektórzy członkowie sekcji jęz. polsk. wzięli czynny udział w opracowaniu książki, poświęconej wykładowi jęz. polsk. w szkołach. Książka ta niebawem ukaże się w druku i zawierać będzie oprócz referatów i artykułów recenzje najnowszych podręczników, używanych obecnie w szkołach. Książka między innymi zawierać będzie prace p.p. Szycówny, Weychertówny, Szobera. Recenzje opracowane zostały przez cały szereg osób, należących do sekcji języka polsk. P. Z. N.

3) *Sekcja języków obcych.* Na posiedzeniach sekcji odczytane zostały następujące referaty: p. Szobera: O podstawach psychicznych zjawisk językowych; p. Bobowskiej: Co to jest stylistyka? według pracy prof.

Bally. p. Rylke (czł. S. N. P.) Ocena podręcznika p. Feglera.

4) Sekcja przyrodnicza. Sekcja odbyła 6 posiedzeń i jedną wycieczkę pozamiejską. Treścią posiedzeń była głównie dyskusja nad programem nauk przyrodniczych, przedstawionym na zjeździe przyrodników i gieografów. P. St. Szoberowa przeczytała referat o pracowni biologicznej dla szkół średnich. Na skutek tego referatu powstała komisja, złożona z trzech osób, która miała się zająć założeniem pracowni biologicznej. Komisja ta jednak po dwuch posiedzeniach czynności swe przerwała wskutek trudności wynalezienia odpowiednich funduszów, potrzebnych na założenie pracowni.

5) Sekcja gieograficzna. Na posiedzeniach sekcji łącznie z sekcją gieograficzną S. N. P. były odczytane następujące referaty: 1) p. Banackiewicz: O najprostszych sposobach oznaczania długości i szerokości gieograficznej; 2) p. Konopnicki: Życiorys Kirchoff'a; 3) p. Łaganowski: O normalnym rozwoju miast; 4) p. W. Nałkowski: W sprawie wprowadzenia gieografji do klas wyższych.

6) Sekcja historyczna odbyła 11 posiedzeń, na których odczytane zostały referaty następujące: 1) Jana Jakubowskiego: Projekt programu historji dla klas wyższych szkół średnich; 2) Reginy Lewinowej: Cel nauczania historji; 3) Kazimiery Kalkstein-Lewandowskiej: Program nauczania historji Polski w szkole elementarnej. Nadto na jednym posiedzeniu p. S. Leszczyńska demonstrowała własną mapę poglądową do historji Polski, na innym p. J. Jakubowski referował o podręczniku J. Dąbrowskiego „Dzieje Polski w streszczeniu.“ Wreszcie na paru posiedzeniach rozpatrywano projekty wypisów do historji Grecji i Rzymu, ułożone przez S. Ehrenkreutza i M. Kreczmara.

Wymienione referaty (1—3) były następnie odczytane na Zjeździe hist. filol. w maju 1907 r.

7) *Sekcja elementarna*. Sekcja odbyła szereg posiedzeń, na których opracowywano program szkoły elementarnej.

Oddział Lubelski. Liczba zebrań Zarządu wyniosła 12. Nadto odbyto 5 zebrań ogólnych. Rozpoczęto gromadzenie bibljoteki, której liczba tomów wynosi 190 wartość rb. 300. Rozpoczęto też gromadzenie zbiorów przyrodniczych.

Oddział Suwalski. Zarząd odbył 10 posiedzeń w obecności większości członków. Założono kasę pośrednictwa pracy i kasę zapomogową dla pożyczek krótkoterminowych. Rozpoczęto zakładanie bibljoteki.

Oddział Łęczycki i Włocławski, jako zorganizowane późno, nie rozwinęły właściwie żadnej działalności. Posiedzeń Zarządu było w Od. Łęczyckim 3, we Włocławskim 4.

Oddział Będziński sprawozdania nie nadesłał.

2) Uniwersytet dla Wszystkich.

Uniwersytet dla Wszystkich, który podjął ważne zadanie walki z ciemnotą, urządza w tym celu odczyty i wykłady systematyczne. Odczyty dotykają rozmaitych zagadnień wiedzy i życia i tworzą zwykle całe cykle. Oto zakomunikowane nam tematy, omawiane od Nowego Roku 1908:

W styczniu co niedzielę odbywały się w wielkiej sali Filharmonji o godz. $11^1/_2$ rano odczyty z cyklu: „*Rozwój życia na ziemi*.“ (W. Jezierski: Karol Darwin i jego teorja. K. Kulwieć: Organizm i środowisko; J. Sosnowski: Stan obecny teorji rozwoju; L. Krzywicki: Malthus i Darwin). W lutym rozpoczęto podobny cykl: *Z zagadnień ekonomicznych*.

W dni powszednie w godzinach 7—8 wieczorem odbywają się odczyty dzielnicowe. W dzielnicy Jerozolimskiej (Erywańska 4) bywały odczyty L. Krzywickiego z cyklu *Kryzysy handlowe i obecny kryzys.* Też same odczyty powtarzał prelegent w dzielnicy Powiśla (Książęca 2) i w dzielnicy Muranowskiej (Kupiecka 6). W dzielnicy Powązkowskiej (Leszno 100) miał w styczniu odczyty G. Tołwiński z dziedziny astronomji. W dzielnicy Mokotowskiej (Wspólna 26 m. 1) bywają co czwartek odczyty M. Gomólińskiej z historji Polski. W dzielnicy Wolskiej (Górczewska 11) co niedzielę o $4^1/_2$ bywają odczyty różnych prelegientów. W dzielnicy Muranowskiej (Kupiecka 6), wygłosiła dr. M. Bornsteinowa cykl odczytów z ekonomji społecznej i R. Lewinowa z historji starożytnej. W dzielnicy Nowego Bródna odbywają się co poniedziałek odczyty M. Gomólińskiej: Z dziejów państwa polskiego.

Poniżej podajemy w całości rozkład odczytów od 17-go do 29-go lutego.

P. Ludwik Krzywicki: Jak wytwarzamy?

P. Stanisław Koszutski: Cele gospodarcze państwa.

P. Gabryel Tołwiński: O kometach i gwiazdach spadających. O gwiazdach stałych i mgławicach. Czy planety są zamieszkałe?

Dr Klemens Pawlikowski: O układzie mięsnym ciała ludzkiego. Skóra, jej budowa i czynność. Budowa ciała ludzkiego (dwa odczyty).

P. Marja Gomólińska: Możnowładztwo Polski dzielnicowej. Skąd się wzięła szlachta polska? Jak żyli nasi przodkowie?

P. Wacław Łypacewicz: Co to jest prawo? O naukach prawnych.

Dr. Andrzej Golsobel: O ciałach i ich przemianach. O powietrzu i jego składzie.

P. Jan Lewiński: O kuli ziemskiej. Ziemia i słońce.

P. Kazimierz Stołyhwo: Pokrewieństwo człowieka ze światem zwierzęcym. Człowiek kopalny.

Oprócz tego Uniwersytet dla Wszystkich prowadzi wykłady systematyczne, a mianowicie: nauka arytmetyki i języka polskiego kurs niższy i wyższy na Lesznie 100; arytmetyki kurs niższy i wyższy, oraz języka niemieckiego kurs niższy i wyższy na Wspólnej 26 m. 1; języka polskiego kurs wyższy na Hożej 41; nauka arytmetyki, języka polskiego i literatury polskiej na Kupieckiej 6, wreszcie nauka arytmetyki dwa kursy na Pradze (Esplanadowa 4).

Trzeci kongres psychologji doświadczalnej.

Trzeci kongres niemiecki psychologji doświadczalnej (dwa poprzednie odbyły się w r. 1904 i 1906 w Giessen i Würzburgu) odbędzie się w dniach 22—25 kwietnia 1908 roku w Frankfurcie nad Menem. Z kongresem będzie połączona wystawa przyrządów psychologicznych. Członkowie kongresu będą też mogli korzystać z biblioteki tamtejszego seminarjum filozofji i pedagogiki, a nadto na zamówienie telegraficzne otrzymać mogą żądane dzieła z publicznej bibljoteki w Frankfurcie i z uniwersyteckiej bibljoteki w Würzburgu. Składka członkowska 10 marek, karta wstępu na odczyty dla osób postronnych 20 marek; studenci, nauczyciele i nauczycielki płacą połowę.

Sztuka w szkołach początkowych Antwerpji.

Miasto Antwerpja szczególną okazuje dbałość o wychowanie estetyczne dziatwy szkolnej. Już od r. 1897 miasto to wyznacza corocznie 3000 franków dla najzdolniejszego wychowańca akademji sztuk pięk-

nych, aby odpowiednim obrazem przyozdobił którąkolwiek ze szkół miejskich. Artysta wybiera temat dostępny dla dzieci i przedstawia projekt swym profesorom, a następnie go wykonywa pod ich kierunkiem. Dotąd wybierano tematy historyczne z dziejów politycznych kraju, albo też z dziejów kultury. Reprodukcja kilku takich obrazów ze zwięzłemi objaśnieniami łączy się niekiedy w jeden album i rozdaje się wszystkim uczniom. W określone dni szkoły są otwarte dla publiczności, dzieci przyprowadzają tam rodziców i pokazują im swoje obrazy. Tym sposobem budzi się zainteresowanie dla dzieł sztuki nie tylko śród wybrańców losu, lecz śród całego tłumu dzieci ze szkół elementarnych i ich rodzin.

Sprostowanie.

W artykule „Replika w sprawie programu historji w szkole średniej“ w N-rze styczniowym wkradły się następujące błędy: na str. 47-mej wiersz 1-y wydrukowano białorusinów zam. *bizantynów*; na str. 48 wydrukowano: dawnych historji socjologicznych, zam. *pewnych teorji socjologicznych* (wiersz 9 z dołu).

Redaktor i Wydawca: *Jan Michalski.*

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Hoża 60.